

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le groupe de codéveloppement professionnel :
une approche qui permet la coconstruction de savoirs de gestion

par

Léane Arsenault

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteure en éducation (D.Éd.)

Doctorat professionnel en éducation

Avril 2020

© Léane Arsenault, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le groupe de codéveloppement professionnel :
une approche qui permet la coconstruction de savoirs de gestion

par

Léane Arsenault

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Christiane Blaser, Directrice de l'activité synthèse
Université de Sherbrooke

Mélanie Cormier, Codirectrice de l'activité synthèse
Association des cadres des collèges du Québec

François Vandercleyen, Membre externe du jury
Université de Sherbrooke

Nathalie Sabourin, Membre externe du jury
Groupe Sabourin Consult

Essai doctoral accepté le 26 mars 2020

SOMMAIRE

Deux projets d'animation de groupe de codéveloppement professionnel (GCP) accompagnés d'une démarche réflexive ont conduit au développement de savoirs professionnels en animation et à la coconstruction de savoirs de gestion chez les participantes et les participants. Les deux projets ont été menés avec une participation totale de 33 cadres membres de l'ACCQ et se sont déroulés entre novembre 2015 et juin 2016 et entre novembre 2017 et juin 2018. En soutien au développement professionnel des cadres de collèges du Québec membres de l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ), les stratégies d'animation expérimentées aux étapes de bilan prévues dans la démarche de GCP ont conduit à une nouvelle façon de conclure les rencontres en GCP.

Un premier projet a permis de dégager, par une analyse de contenu, des catégories et des indices de transformation repérables dans les apprentissages individuels évoqués par les participantes et les participants. Ces catégories ont été intégrées dans l'élaboration de cartes des apprentissages aux étapes de bilans collectives au deuxième projet. Ce dernier a confirmé la pertinence et l'efficacité d'une stratégie d'énonciation des savoirs de gestion coconstruits par les participantes et les participants, inspirée de la définition des savoirs professionnels retenue dans le cadre du programme de doctorat professionnel. La réalisation des deux projets a contribué au développement de savoirs professionnels d'animation et d'accompagnement. Quelques possibilités de transferts de ces savoirs sont examinées. Un regard réflexif sur l'ensemble des retombées du parcours doctoral quant au développement professionnel de la doctorante complète cet essai.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	11
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	15
1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE GÉNÉRALE.....	16
1.1 ÉLÉMENTS CONTEXTUELS	17
1.2 DEUX PROJETS	23
1.2.1 Premier projet	23
1.2.2 Deuxième projet	32
1.3 LIMITES DES PROJETS ET CONTRAINTES RENCONTRÉES AU COURS DE L'INTERVENTION	36
1.3.1 Limite du nombre de participantes et de participants par groupe.....	37
1.3.2 Contrainte éthique liée au principe de confidentialité	37
1.3.3 Contraintes liées aux disponibilités temporelle et financière	38
1.3.4 Contraintes dans le choix des lieux de rencontres	38
1.3.5 Contraintes liées au cheminement doctoral	39
1.4 LEVIERS FAVORISANT LA MISE EN PLACE DE TELS PROJETS	40
1.4.1 Soutien de la direction des affaires professionnelles.....	41
1.4.2 Disponibilité de ressources humaines et matérielles	41
1.4.3 Flexibilité dans la rémunération	41
1.4.4 Satisfaction des participantes et des participants.....	42
1.4.5 Souplesse méthodologique pour laisser place à l'émergence.....	42
DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	46
2. SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DE L'ANIMATION DE GROUPES DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN MILIEU ASSOCIATIF.....	47
2.1 CONDITIONS D'ANIMATION DE GCP	48
2.1.1 Un GCP en soutien au développement professionnel des cadres	49
2.1.2 Un GCP avec des situations réelles... inachevées	49
2.1.3 Un GCP en milieu associatif, entre cadres de fonctions similaires, membres de l'ACCQ.....	50

2.1.4	Un GCP à huit participants ou moins	51
2.1.5	Un profil d'animation de GCP personnalisé.....	52
2.1.6	Un GCP dans le respect des exigences et fondements de l'approche	53
2.2	SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉVELOPPÉS AUX ÉTAPES DE BILANS D'UN GCP	57
2.3	APPRENTISSAGES ET SAVOIRS DÉVELOPPÉS PAR LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS	63
2.3.1	Chez les cadres de gérance	68
2.3.2	Chez les cadres de coordination	70
2.3.3	Chez les cadres de direction adjointe des études	73
TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS		79
3.	TRANSFERT DES SAVOIRS PROFESSIONNELS	79
3.1	TRANSFERT DES SAVOIRS PROFESSIONNELS D'ANIMATION DE GCP	79
3.1.1	Transfert rapproché, en contexte similaire en associatif	81
3.1.2	Transfert éloigné.....	82
3.2	TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS DÉVELOPPÉS PAR LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS	84
3.3	COMPOSANTE COMMUNICATIONNELLE	88
QUATRIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE....		90
4.	SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE	90
4.1	UN CONTEXTE, DES ENJEUX ET DES PRÉOCCUPATIONS DE L'ORGANISATION	90
4.2	UN AGIR, DES AJUSTEMENTS DE LA PRATIQUE ET UNE POSTURE ÉTHIQUE	95
4.2.1	L'accompagnement	97
4.2.2	La complexité d'une situation professionnelle	103
4.2.3	La verbalisation	105
4.3	UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE RENFORCÉE	108
4.3.1	Animation d'un GCP imprégnée d'une épistémologie socioconstructiviste pragmatique	108
4.3.2	Animation d'un GCP imprégnée d'expériences professionnelles	110
4.3.3	Animation d'un GCP imprégnée de plusieurs cadres de références	111
CONCLUSION		114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		119

ANNEXE A. FICHES RÉFLEXIVES – 7 QUESTIONS.....	135
ANNEXE B. TABLEAU DES APPRENTISSAGES ÉVOQUÉS PAR LES PARTICIPANTS-PROJET 1	139
ANNEXE C. FICHE DE PRÉPARATION DE LA PRÉSENTATION.....	150
ANNEXE D. CLASSES D’ACTION, COMPOSANTES DE SAVOIRS PROFESSIONNELS, LIÉES AUX PREMIÈRES ÉTAPES DE CONSULTATION.....	151
ANNEXE E. LISTE DES COMPOSANTES ET SOUS-COMPOSANTES DES COMPÉTENCES EN GCP.....	158
ANNEXE F. MA FICHE RÉFLEXIVE - 4 QUESTIONS.....	167
ANNEXE G. EXEMPLE DE CARTE REVISÉE.....	169
ANNEXE H. EXEMPLE DE SYNTHÈSE COMMENTÉE DES SAVOIRS	170
ANNEXE I. APRENTISSAGES ET SAVOIRS DES PARTICIPANTS SOUS FORME DE CLASSES D’ACTIONS.....	173
ANNEXE J. TEXTES LÉANE ARSENAULT (LE CODÉVELOPPEUR ET ACCQ)	189

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Étapes et rôles	21
Tableau 2.	Déroulé des opérations	31
Tableau 3.	Ébauche d'une formalisation	35
Tableau 4.	Rôles et actions des participantes et des participants et de l'animatrice	53
Tableau 5.	Savoirs professionnels développés aux étapes de bilans et de retours d'un GCP ...	58
Tableau 6.	Catégories et indices de transformations en GCP à l'ACCQ	60

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACCQ :	Association des cadres des collèges du Québec
AQCP :	Association québécoise de codéveloppement professionnel
AQCS :	Association québécoise des cadres scolaires
CRHA :	Ordre des conseillers en ressources humaines agréés
GCP :	Groupe de codéveloppement professionnel
MELS :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
OCCOQ :	Ordre des conseillères et conseillers d'orientation du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique
SQPTO :	Société québécoise de psychologie du travail et des organisations
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

À toutes celles et ceux qui aiment apprendre

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à la Direction des affaires professionnelles et aux membres du personnel de l'ACCQ. Merci pour la confiance et le soutien accordés au cours des projets réalisés dans le cadre du parcours doctoral. Un grand merci aussi aux 33 participantes et participants pour leur ouverture et leur engagement dans cette belle aventure qui a permis d'apprendre autrement.

Je tiens à remercier les membres des comités de direction pour leur temps et la qualité d'encadrement accordés. Merci aussi aux responsables de programmes, aux évaluatrices et évaluateurs, aux professeures, professeurs et chargées, chargés de cours qui nous ont accompagnés dans ce parcours et pour avoir si généreusement partagé leur expertise. Merci d'avoir cru en ce nouveau parcours doctoral.

Merci à mes collègues, doctorantes et doctorants, pour leur soutien dans les moments plus difficiles et incontournables d'un tel cheminement, pour leurs sourires et nos beaux moments d'échange. Merci aux amies, Nicole, Christine, Colette, Monique, Irène, Lina, Marie-Claude et tant d'autres, témoins de mon parcours qui m'ont encouragée à poursuivre cette quête de compréhension. Finalement merci à Michelle, Brigitte, Denise, Lucille et Liane pour leur soutien technique et logistique.

INTRODUCTION

Au moment où je termine la rédaction de cet essai, le réseau des cégeps a complété un cycle de célébrations entourant le 50^e anniversaire de la création de cet ordre d'enseignement. Cela a permis d'apprécier les réalisations, de préciser des principaux défis et enjeux, et de se dire vers où les cégeps veulent aller, demain. Et c'était aussi un bon moment pour jeter un regard sur une modalité de soutien au développement professionnel des cadres qui contribuent au succès de ce réseau.

Bien sûr la mission première d'un cégep en est une de formation des jeunes Québécoises et Québécois qui contribueront à construire le Québec de demain. Bien sûr, les enseignants sont à l'avant-scène dans la réalisation de cette mission. Et bien qu'au départ de la création des cégeps, plusieurs acteurs aient rêvé de gestion participative et même de cogestion, l'organisation du travail dans les cégeps s'est déployée dans un contexte de coexistence de visions différentes de gestion, comme dans tout le système d'éducation depuis la création du ministère du même nom. Depuis, il y a un corps d'emploi distinct qu'on nomme les cadres des collèges¹.

Dans les cégeps, la préoccupation de perfectionnement est partagée à des degrés divers par l'ensemble des corps d'emploi, y compris chez les cadres. La grande diversité des offres de formation qui leur sont proposées en témoigne. Chaque cégep y va selon sa culture et ses orientations. Chaque individu est face à un vaste choix, allant d'une formation plus classique et

¹ J'utilise indistinctement les termes collèges et cégeps. Le terme cadres pour nommer les gestionnaires est privilégié puisque c'est celui utilisé par l'Association des cadres des collèges du Québec, partie prenante du projet.

formelle à une formation plus informelle. Il peut le faire seul ou avec d'autres, dans son collège ou ailleurs. Certains cadres, privilégient une approche individuelle et s'inscrivent dans un programme de formation continue universitaire en gestion². Certaines directions de collèges optent pour un programme offert à tous leurs cadres dans une entente avec une université de proximité. D'autres cadres suivent plutôt des formations ponctuelles et sur mesure ou participent à des colloques organisés tantôt par Collecto, l'organisme de services affilié à la Fédération des cégeps, tantôt par l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ) qui leur propose un calendrier annuel d'activités de perfectionnement dans une visée de développement professionnel.

J'interviens à titre de formatrice à l'Association des cadres des collèges du Québec depuis plus de dix ans. En 2009, j'ai participé à l'élaboration d'une formation pour les nouveaux gestionnaires dans une perspective d'insertion professionnelle dans laquelle j'interviens encore. Dès les premières évaluations de cette activité de formation, les participantes et les participants exprimaient vouloir aller plus loin et souhaitaient être accompagnés pour réfléchir à leur pratique. En 2013, j'ai collaboré à la dernière phase de travaux de consolidation du Référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial qui « inspire l'ACCQ lors de la préparation de ses propres activités de perfectionnement » (ACCQ, 2013; 2017) et où on retrouve la capacité « de développer et maintenir une posture réflexive et un regard critique sur sa pratique

² Les comités de perfectionnement étant d'autorité locale, il est difficile d'obtenir un portrait détaillé exact des cadres qui poursuivent des études universitaires.

professionnelle ». Dans une perspective de soutien au développement de cette compétence, j'ai expérimenté un groupe de codéveloppement professionnel. Ce groupe-pilote a confirmé que l'approche de GCP pouvait représenter une réponse pour les membres de l'Association qui le souhaitaient.

Parallèlement en 2015, je me suis inscrite au doctorat professionnel en éducation dans un parcours à projets d'intervention³ et j'ai choisi d'y être accompagnée dans la mise en place de GCP pour en étudier la pertinence et l'efficacité comme offre de formation à inscrire au calendrier des activités organisées par l'ACCQ. Depuis 2015, le parcours de doctorat professionnel est venu soutenir les objectifs généraux de 1) mieux comprendre la puissance⁴ de l'approche de codéveloppement professionnel en soutien au développement professionnel dans un contexte de formation annuelle offerte aux membres de l'ACCQ et 2) de faire état des apprentissages dans une telle approche en réponse aux besoins de perfectionnement des participantes et des participants, et pouvant être diffusées dans le cadre de conférences ou

³ Après avoir enseigné au collégial pendant 18 ans tout en obtenant deux maîtrises disciplinaires, j'ai occupé des postes de cadres de gestion pédagogique pendant 20 ans et je me suis perfectionnée tout au long de mon cheminement professionnel. C'est dire que le développement professionnel a toujours été important pour moi. C'est dans et par la formation que j'ai pu trouver des repères théoriques. C'est dans les échanges avec les autres où j'ai eu accès à leurs savoirs expérientiels et que j'ai pu partager les miens. À ma retraite, je pouvais y consacrer plus de temps.

⁴ J'emprunte cette expression à Claude Champagne (2014), cofondateur de l'approche et auteur de plusieurs articles accessibles sur le site de l'Association québécoise de codéveloppement professionnel.

d'ateliers à l'ACCQ. Ce parcours a contribué au développement de mes savoirs professionnels en animation de GCP comme en témoigne cet essai.

Le premier chapitre reprend la problématique professionnelle générale, une synthèse de chacun des deux projets ainsi que les limites, contraintes et leviers rencontrés. Dans un deuxième chapitre, je présente les savoirs professionnels liés à l'animation des étapes de bilans en GCP que j'ai développés au cours des projets et les savoirs coconstruits par les participantes et les participants. Un troisième chapitre est consacré à la question de la transférabilité de ces acquis alors que le dernier chapitre me permet de jeter un regard réflexif sur l'ensemble du parcours doctoral.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

Qu'on soit enseignante⁵, conseillère pédagogique ou cadre, ces métiers relationnels de l'éducation invitent à développer une pratique réflexive dans une volonté de résoudre des problèmes complexes. Lorsque cette réflexion se fait avec d'autres professionnels d'un même domaine de pratiques, ici des cadres⁶ du collégial, elle permet d'apprendre au contact des autres, avec les autres. Pour moi, cela suppose que la personne qui anime ces réflexions collectives se voie comme un agent ou un acteur dans un rôle particulier, par moments, mais tout de même dans l'action avec les autres. C'est le cas en animation de groupe de codéveloppement professionnel (GCP) où l'animatrice, impliquée professionnellement et personnellement dans la démarche pourra transformer sa propre pratique. C'est dire que je me reconnais plus facilement dans un projet qui se conçoit comme une stratégie de développement professionnel (Anadon, 2004) pour les participantes, les participants et pour moi. Pour que cette perspective ne soit pas qu'une intention ou qu'une prétention, dans le respect des exigences et des fondements de l'approche, l'animation doit être imprégnée d'une reconnaissance de la valeur des savoirs expérientiels et d'une éthique de sollicitude et de bienveillance tant dans la posture de l'animatrice que dans les stratégies utilisées qui s'accompagnent d'une attention particulière aux apprentissages et aux savoirs qui se coconstruisent. Cela demande d'être à la fois concentrée sur le processus de GCP et sur le produit des échanges dans une verbalisation de savoirs.

⁵ Je choisis d'utiliser le féminin pour simplifier le texte et parce que cet essai présente ma démarche doctorale.

⁶ J'utilise le terme « cadre » plutôt que gestionnaire puisque que c'est celui utilisé par l'Association.

1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE GÉNÉRALE

Dans les écrits scientifiques et professionnels sur l'approche de GCP, les concepteurs et utilisateurs de l'approche parlent d'une visée d'amélioration de la pratique par un développement de nouvelles capacités d'action, de réflexion et de réflexivité chez les praticiens à partir de consultations des pairs. Peut-on dire que cette visée pragmatique conduit à la production de nouveaux savoirs pour les participantes et les participants? Comment les aider à en apprécier la pertinence? J'ai donc souhaité mieux comprendre en quoi et comment la participation à un GCP comme activité de perfectionnement *associative* peut soutenir le développement de savoirs des cadres en exercice et les outiller pour mieux résoudre les situations problématiques auxquelles ils sont confrontés au quotidien.

Le contexte associatif favorise l'expression de besoins personnels et professionnels des participantes et des participants autres que ceux pouvant être traités dans leur milieu de travail respectif. La prise de risque des dévoilements de fragilité, d'incertitude ou de tension est un peu moins périlleuse entre cadres de même fonction mais de collègues différents, en ne négligeant pas toutefois de rappeler les exigences de confidentialité et du maintien d'un climat de confiance.

Le GCP propose aux participantes et aux participants dans un rôle de client de consulter leurs pairs en vue d'explicitier et d'analyser une situation comme dans une sorte de résolution de problème et de recherche sur eux-mêmes. La participante ou le participant y devient le maître d'œuvre de sa propre formation (L'hostie, 2013). Les participantes et participants dans un rôle de consultants mettent à profit leurs savoirs d'expérience et leur représentation de la fonction qu'ils occupent et qu'ils revisitent par le fait même. C'est aussi dire qu'un projet d'animation en GCP

peut être émancipateur (Coenen, 2001; Elliot, 2007 cités par Guillemette, et Savoie-Zajc, 2012). Tout comme en recherche-action (Savoie-Zajc, 2001), le GCP provoque des changements dans les conceptions et les pratiques de l'animatrice comme dans celles des participantes et des participants. L'objectivation recherchée au cœur du processus qui s'apparente à une démarche d'enquête sur soi-même (Payette et Champagne, 2010; Vanderclayen, L'Hostie et Dumoulin, 2019) est favorisée par ce contexte associatif d'une formation continue volontaire et sans autre obligation que l'engagement envers le groupe.

Dans les deux prochaines sous-sections, je présente des éléments contextuels afin de situer les animations réalisées; suit une synthèse de chacun des deux projets. Un retour sur les limites, les contraintes rencontrées et sur les leviers favorisant la mise en place de GCP vient compléter ce premier chapitre.

1.1 Éléments contextuels

Voilà plus de 15 ans, en lien avec les écrits de l'UNESCO et de l'OCDE portant sur l'apprentissage tout au long de la vie, la Fédération des cégeps a publié un Guide de gestion de la relève au collégial (2004) dans lequel elle affirmait l'urgence pour les collèges d'orienter le perfectionnement vers le développement des compétences selon les axes de développement du collège et celle d'élaborer des plans de perfectionnement pour chaque catégorie de personnel⁷.

⁷ « En plus d'être des organisations qui enseignent, les collèges devront donc devenir des organisations qui apprennent en s'outillant le mieux possible pour la mise en œuvre de pratiques de développement de leurs ressources humaines. Le capital humain est ce qu'il y a de plus précieux dans les établissements d'enseignement. » (p. 36).

Le perfectionnement y est vu comme un facteur facilitant l'actualisation des connaissances et des savoirs pour les personnes et pour les organisations. Il favorise une ouverture à l'examen des tâches accomplies et aux façons de faire. Il permet de développer un sentiment d'efficacité professionnelle nécessaire au maintien d'une implication personnelle et à la motivation dans un contexte de mobilité accrue. Encore aujourd'hui, sous la responsabilité de Collecto-services regroupés en éducation⁸, la Fédération des cégeps offre plusieurs services dont des formations collectives et sur mesure, du coaching et plus récemment du codéveloppement professionnel.

La préoccupation de formation des cadres de cégeps est inscrite aussi dans le deuxième volet de la mission de l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ)⁹ qui est de « favoriser leur développement professionnel et proposer du soutien et de la formation »¹⁰. À l'ACCQ, l'offre de perfectionnement est principalement déployée dans une vision thématique. Voici quelques exemples de thèmes tirés du calendrier de 2018 : la délégation, un acte de leadership; le harcèlement psychologique; l'approche appréciative en contexte de changement, etc. Les activités sous forme de présentations, de conférences ou d'ateliers, en présence ou en ligne, sont de courte durée et ne dépassent habituellement pas une journée. Il y a aussi une session annuelle, d'une durée de deux jours, portant sur l'insertion professionnelle pour les cadres en début de parcours. Un colloque biannuel et une session annuelle de deux jours pour les

⁸ <https://collecto.ca/>

⁹ <http://www.accq.qc.ca/>

¹⁰ <http://www.accq.qc.ca/a-propos-de-l-accq/presentation>.

cadres de direction adjointe des études complètent le portrait. La participation à des comités est vue comme une modalité de ressourcement et de réseautage.

Précisons que l'ACCQ est la seule association reconnue, en matière de relations du travail, pour représenter les cadres des collèges du Québec. Les cadres des 48 cégeps publics sont soumis à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et au Règlement déterminant certaines conditions de travail des cadres des collèges d'enseignement général et professionnel (2018). Ce règlement national mentionne les droits reliés au développement des compétences¹¹. De plus, chaque cégep a sa politique de gestion locale qui détermine des conditions de perfectionnement des cadres.

Dans son rapport annuel 2018-2019, l'ACCQ confirme la réalisation de 39 activités de formations offertes qui ont permis de rejoindre 669 membres. Cela représente 60,6 % de ses membres. Le plan stratégique 2017-2022, lui, réitère un enjeu de formation et de développement professionnel dans un contexte

d'offres de perfectionnement nombreuses et [de] budgets consacrés à ces fins de plus en plus amputés. En plus de prévoir des sessions de perfectionnement visant le développement de compétences transversales en gestion qui s'adressent à tous

¹¹ Article 262.1 : « Le développement des compétences a pour objet de permettre à un cadre: 1. d'acquérir ou d'approfondir les compétences et les connaissances nécessaires à l'accomplissement d'une fonction décrite au présent règlement; 2.d'acquérir de nouvelles habiletés ou de développer de nouvelles aptitudes reliées à l'évolution de la carrière du cadre » (p. 66).

les cadres, le calendrier des activités devra également viser à outiller les gestionnaires en regard des enjeux organisationnels propres à leurs secteurs d'activités. Les échanges et le réseautage lors de ces activités sont fortement appréciés des participantes et des participants et influencent positivement le sentiment d'appartenance des membres envers l'ACCQ (p. 10).

Dans ce contexte et à la lumière de l'appréciation des activités offertes depuis 2013, l'ACCQ a choisi de maintenir les groupes de codéveloppement professionnel au sein de son offre de perfectionnement.

L'approche de GCP, telle que vécue dans les activités de perfectionnement des cadres membres de l'ACCQ, reprend chacune des six étapes proposées dans l'ouvrage fondateur (Payette et Champagne, 1997; 2010) auxquelles se sont rajoutées au fil des ans une étape 0 de préparation avec la personne-cliente et une étape 7 de retour collectif sur l'ensemble de l'expérience de consultation précédente.

Le groupe de codéveloppement professionnel nécessite la participation de chacune des personnes qui s'engagent à consulter les autres participants sur un projet, un problème ou une problématique réelle et pour laquelle ils reconnaissent avoir besoin d'aide ou de soutien. À tour de rôle, chacun consultera les autres participants qui eux s'engagent à écouter, à accompagner par le questionnement et à rétroagir à ce qui est présenté. Généralement entre 6 et 8 personnes, sur une base volontaire se réunissent un nombre de fois convenu. Un animateur ou une animatrice voit au bon fonctionnement et au respect du processus. L'approche propose une configuration en trois rôles : celui d'animation, celui de client pour la personne qui soumet une

situation et celui de consultant pour les autres participants. Le tableau suivant résume les étapes dans les rôles de client et de consultant. Il est reproduit sur un petit carton distribué à la première rencontre dont l'endos reprend aussi les principales exigences de l'approche : confidentialité; confiance, s'exprimer au je; suggérer et non imposer les idées; esprit d'entraide; honnêteté/transparence; engagement; générosité; avoir du plaisir et, connexion sur l'objectif et sur le processus. Le rôle d'animation tel que vécu dans les projets sera détaillé au chapitre suivant.

Tableau 1. Étapes et rôles

Étapes	Client	Consultants
1 10 min.	Expose	Écoutent
2 25 min.	Répond et précise	Formulent des questions d'éclaircissement
3 10 à 15 min.	Définit le contrat de consultation	Reformulent et valident leur compréhension du contrat
4 25 min.	Écoute, fait préciser et prend des notes	Réagissent, partagent et proposent en fonction du contrat
5 (5 min.)	Assimile l'information, conçoit un plan d'action	Aident
6 (15 min)	Évalue et décrit ses apprentissages	Évaluent et décrivent leurs apprentissages (liens)

Payette, A et C. Champagne, 2010. *Le groupe de codéveloppement professionnel*, PUQ.

Les participantes et participants sont conviés à une démarche structurée de consultation en quelques étapes, qui conjugue la solution de problème à une démarche réflexive aidant ainsi à enrichir la capacité de réfléchir et la capacité d'agir (Champagne, 2014).

Des ordres professionnels comme la Société québécoise de psychologie du travail et des organisations (SQPTO), l'ordre des conseillers en ressources humaines agréés (CRHA) ou l'ordre des conseillères et conseillers d'orientation du Québec (OCCOQ) affichent très souvent des ateliers de codéveloppement. Cette approche est aussi présente dans certains programmes de plusieurs universités francophones du Québec. Par ailleurs l'Association québécoise du codéveloppement professionnel, qui regroupe 170 membres en 2019¹², a développé un site où on découvre entre autres des résultats de recherche, des rapports de projets et des présentations qui documentent la pertinence de cette approche et traitent de grandes questions liées aux enjeux soulevés par cette approche d'apprentissage sur et par l'action. Une bibliothèque permet l'accès à plus de 72 textes ou articles¹³. Et depuis la réédition de l'ouvrage fondateur de Payette et Champagne en 2010 au moins quatre autres ouvrages viennent confirmer l'efficacité de cette approche (Vanderclayen, L'Hostie et Dumoulin, 2019; Sabourin et Lefèvre, 2017; Diaz-Berrio, A., Lopez, H., 2016; Hoffner-Lesure et al., 2011). Certains groupes d'auteurs et de praticiens insistent plus ou moins sur l'une ou l'autre des trois finalités suivantes : résolution de problème, analyse de pratique et pratique réflexive. Les projets menés auprès de cadres en éducation ont éveillé mon intérêt, désormais mieux assumé, quant à la légitimité des savoirs expérientiels et à leur contribution potentielle dans le développement professionnel de personnes en exercice de fonctions similaires. Autrement dit, en arrière-plan des échanges de consultation basés sur les savoirs d'expérience, une percolation entre des éléments émergeant d'une analyse de pratique et

¹² Vérification faite le 16 décembre 2019

¹³ Vérification faite le 16 décembre 2019.

de réflexivité crée des espaces de résolution de problème. Ces échanges peuvent se conclure par une coconstruction des savoirs par et pour des cadres du collégial dont le lecteur pourra découvrir certains exemples au chapitre suivant. Auparavant, la prochaine section permet de jeter un regard sur les deux projets réalisés.

1.2 Deux projets

Les animations de GCP offerts aux cadres dans le premier projet se sont déroulées entre novembre 2015 et juin 2016 et celles du deuxième projet, entre novembre 2017 et juin 2018.

1.2.1 Premier projet

« Une idée devient un projet qui devient une réalisation »
Léane Arsenault

La question de départ du premier projet portait sur les apprentissages des participantes et des participants à un GCP dans un objectif de documenter les effets d'un GCP sur les cadres de l'ACCQ. Comment et en quoi cette approche répond à un besoin de perfectionnement pour les participantes et les participants dans des groupes organisés à l'Association des cadres des collèges du Québec? Au-delà de la satisfaction ressentie et exprimée, qu'apprennent les participantes et les participants dans une séance de GCP?

Ces questions demeuraient présentes malgré une évaluation des activités par un questionnaire de l'ACCQ administré en juin 2015, où la totalité des 23 participants répartis en trois groupes ont répondu que les objectifs atteints étaient en accord avec leurs besoins. Trois questions semi-ouvertes leur permettaient aussi de résumer ce qu'ils reconnaissaient avoir appris et transféré dans leur pratique. Voulant aller au-delà de cette satisfaction exprimée et de ces

témoignages qui demeuraient succincts, je me suis demandé quelle stratégie d'animation utiliser pour que les participantes et les participants nomment davantage les apprentissages construits en mode résolution de problème accompagné d'une réflexion sur leur pratique. Une préoccupation de métacognition prenait de plus en plus de place et venait motiver le premier projet dans le cadre du parcours doctoral.

Au chapitre des possibilités de traces ou de données qu'on retrouve dans différents écrits, la rédaction de fiches réflexives est de plus en plus utilisée dans les GCP, notamment dans les travaux des professeurs Nathalie Lafranchise et Maxime Paquet et leur équipe de recherche subventionnée sur les « Impacts individuels et organisationnel d'une démarche d'accompagnement socioconstructiviste visant l'optimisation des groupes de codéveloppement professionnel » (2014; 2015; 2016) et plus récemment dans les travaux de Codev-action, un projet de recherche-action collaborative subventionné (CRSH, 2017-2020) et qui confirment leur pertinence tant dans l'effet du passage à l'écrit que dans la force des traces. Inspirée par les travaux de cette équipe et revenant à mes propres acquis pédagogiques, j'ai expérimenté une proposition de rédaction de fiches réflexives aux étapes de bilan, anticipant que les analyses de contenu de ces fiches réflexives pouvaient permettre de faire état de la nature des apprentissages et transferts évoqués de façon efficiente. Cette stratégie servirait aussi à documenter la pertinence sociale du projet auprès des parties prenantes dans une présentation des résultats obtenus. Et si la stratégie d'animation lors des phases de bilans prévues dans la démarche d'un GCP venait renforcer la démarche réflexive en lien de cohérence avec le référentiel de l'ACCQ, alors la pertinence pratique du projet serait aussi établie.

Les animations se sont échelonnées sur neuf journées de rencontres entre les mois de novembre 2015 et mai 2016, à environ deux mois d'intervalle entre chacune d'elles. Chaque groupe s'est réuni durant trois journées complètes et, chaque personne a soumis une situation professionnelle à la consultation de ses pairs. Les trois groupes étaient composés respectivement de six cadres de gérance et de coordination, de sept cadres de coordination et de huit cadres de direction adjointe aux études. Au total 21 situations ont été soumises à la consultation.

Le cahier des charges de ce projet comprenait les six objectifs spécifiques suivants :

1. Analyser les apprentissages évoqués par les participantes et les participants dans le rôle de client;
2. Analyser les apprentissages évoqués par les participantes et les participants dans le rôle de consultant;
3. Comparer les résultats des deux analyses des apprentissages évoqués par les participantes et les participants, dans le rôle client et dans le rôle de consultant;
4. Analyser les intentions de transfert évoquées des participantes et les participants dans le rôle de client;
5. Analyser les intentions de transfert évoquées des participantes et les participants dans le rôle de consultant;
6. Comparer les résultats des deux analyses des intentions de transferts évoquées par les participantes et les participants dans le rôle client et dans le rôle de consultant.

Ces objectifs ont été maintenus, et ce, malgré l'ampleur des analyses qu'ils suscitaient. Les étapes d'analyses descriptives ont servi à mieux comprendre les apprentissages¹⁴ et transferts¹⁵ évoqués. La comparaison entre ce qui a été appris dans le rôle du client¹⁶ et dans celui de consultant a démontré une riche diversité d'apprentissages selon le rôle assumé pendant la consultation. Alors que les apprentissages dans le rôle de client sont liés au contenu de la situation de gestion et à un processus de réflexivité, les consultantes et consultants énoncent plutôt leurs apprentissages sous forme de constats ou de réflexions. En fait, la diversité des apprentissages évoqués par les consultantes et les consultants est en lien avec un contenu qui entre en écho avec leurs expériences et leur contexte. Les inévitables résonances entre les situations de gestion qu'ils vivent ou ont vécu et ce qui est énoncé par la cliente ou le client les amènent à revenir sur leurs acquis expérimentiels et éventuellement à réfléchir sur leurs propres capacités d'agir et de réfléchir.

¹⁴Le terme apprentissages est utilisé indistinctement au sens de l'apprentissage expérientiel ou de l'acquisition « de connaissances, le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, l'adoption d'une nouvelle attitude, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts, ou d'un savoir-être » (Legendre, 2005, p. 88-89).

¹⁵ Le terme transfert est utilisé au sens du transfert rapproché et du transfert éloigné tels que décrits dans la taxonomie de Haskell adaptée par Roussel (2011, p. 33). Mais il faut mentionner que ce sont des transferts souhaités, dans le cadre de ce projet.

¹⁶ En groupe de codéveloppement professionnel, la personne qui soumet une situation professionnelle à la consultation de ses pairs est nommée client alors que les autres participantes et participants jouent le rôle de consultant. Dans un cycle, tous les participants prennent le rôle de client au moins une fois.

Le volet analyse a pris une ampleur autant à cause de la complexité de l'objet que de l'engouement du besoin de comprendre. Des travaux précédents dans le cadre du cours Résidence 914 m'avaient conduite à proposer une fiche réflexive¹⁷ composée de sept questions pour obtenir davantage d'informations durant les phases de bilans (Annexe A). J'ai concentré l'analyse de contenu sur les réponses à trois des sept questions de la fiche réflexive que les participantes et les participants rédigeaient à la fin de chaque consultation. Les deux premières portaient sur les apprentissages et la troisième sur les intentions de transfert. L'unité d'analyse a été définie comme un énoncé contenant une unité de sens qui évoque un apprentissage ou un transfert spécifique. Ainsi, une réponse pouvait contenir plusieurs énoncés. Ces énoncés ont été revus à la lumière des notes d'observation que j'avais prises et qui se sont avérées fort utiles pour retrouver le sens d'énoncés lorsque ceux-ci étaient très succincts, presque télégraphiques. Après avoir expérimenté plusieurs phases de catégorisation en utilisant le logiciel N'Vivo, j'ai privilégié une catégorisation de thématiques émergentes¹⁸ qui a généré six catégories. Les résultats de cette dernière phase d'encodage ont été mis en relation sémantique avec les visées du GCP d'améliorer la capacité d'agir et la capacité de réfléchir (Champagne et Desjardins, 2010).

¹⁷ Inspirée de pratiques reconnues en pédagogie, un tel outil vient soutenir la réflexion de l'apprenante et de l'apprenant. Cependant, il demande du temps prévu dans une formation qualifiante mais qui est laissé à la volonté et à l'engagement individuel dans une activité moins formelle.

¹⁸ L'organisation des matériaux (données), leur sériation, le travail d'examen descriptif rigoureux fait partie de ce que Paillé et Mucchielli (2012) nomment l'examen phénoménologique. L'examen phénoménologique est « un exercice combiné de lectures, d'annotations et de reconstruction » en mettant entre parenthèses les interprétations et « en se situant au niveau de ce qui se présente, tel qu'il se présente » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 145).

Ils ont permis d'apprécier que les réponses sont un peu plus en lien avec la capacité de réfléchir. En effet, les 68 énoncés d'apprentissage dans le rôle de client touchant six thématiques¹⁹ de gestion différentes concernaient la capacité d'agir à 44% «*La consultation m'a permis de voir une progression dans les étapes et les stratégies que je peux utiliser [...]*» (CCS3_#55) et la capacité de réfléchir à 56% : «*L'intervention des autres m'a permis de repenser à des éléments de gestion de communication à utiliser.* » (CCS2_#20). A titre indicatif, pour 346 énoncés des consultants touchant les mêmes thématiques 43% concernaient la capacité de réfléchir et 57% celle de réfléchir. Ces deux capacités ont servi à une catégorisation conceptualisante au sens de Paillé et Mucchielli, (2012)²⁰. Le lecteur peut consulter un tableau synthèse regroupant les apprentissages les plus fréquents évoqués par les personnes-clientes en lien avec les deux capacités mentionnées et quelques remarques l'accompagnant (Annexe B).

Ce n'est que durant les phases de l'épreuve doctorale que j'ai enfin assumé que les objectifs avaient représenté un travail de trop grande ampleur au regard du premier projet attendu dans le parcours doctoral et que mon besoin de comprendre m'avait éloignée de l'intervention en me concentrant sur les analyses de contenu.

¹⁹ Les six dimensions : 1) rapport à la tâche (processus, stratégie, moyen, outils) ; 2) rapport aux personnes (encadrement, accompagnement, mobilisation); 3) compétence communicationnelle et relationnelle (valeurs et croyances); 4) dimension de compréhension et d'analyse; 5) découvertes conceptuelles et 6) réflexivité auxquelles s'ajoutent des considérations sur le processus de GCP.

²⁰ Au sens de Paillé et Mucchielli, (2012, p. 316), une catégorie conceptualisante est une « brève description permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle [...]. Elle va bien au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. »

Finalement, pendant le processus d'épreuve doctorale, j'ai reprécisé la définition d'apprentissages dans la lignée des apprentissages expérientiels composés d'éléments de transformation des représentations à l'œuvre comme le suggèrent Paquay, De Ketele et Crahay (2006). D'ailleurs dans un texte portant sur les approches d'apprentissage collaboratif, Baron et Baron (2015, p. 3) rappellent que, pour Gregory Bateson (1973), l'apprentissage est « un processus d'acquisition et de transformation de ses façons habituelles d'interpréter et de participer à la réalité ». C'est aussi de cela que parle Vergnaud (2011), quand il décrit comment se génère le savoir d'action dans l'adaptation aux situations et dans la transformation de la conceptualisation d'une action par son explicitation. J'ai donc revu le corpus des énoncés d'apprentissages évoqués par les participantes et les participants, à la recherche d'indices de transformations repérables²¹ en fonction de la finalité d'amélioration de la pratique comme le préconise l'approche de GCP. Cette nouvelle analyse des énoncés m'a permis d'établir quatre catégories individuelles de transformations et deux catégories de retombées interpersonnelles et collectives. Ces transformations individuelles expriment une façon d'agir autrement, de penser différemment, de ressentir en conscience et d'interagir de façon éthique. Les retombées interpersonnelles et collectives concernent un renforcement du réseautage et une plus grande implication au sein de l'ACCQ.

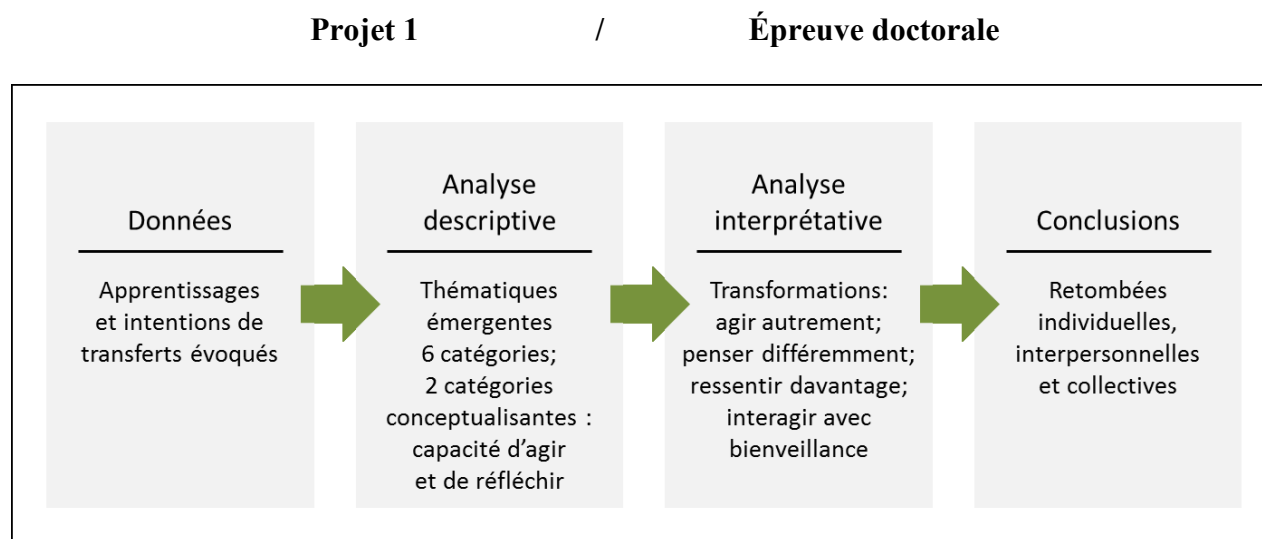
²¹ Les temps de verbe comme l'imparfait qui marque le recul « je pensais que... je faisais... »; des adverbes « avant, maintenant je fais » par exemple, sont des traces de transformations, de changements réels. Les changements souhaités ou possibles s'exprimaient au conditionnel ou au futur « je ferai, si ... alors ».

L'approche de GCP est une approche qui favorise la réflexion sur l'action. Les participantes et les participants réfléchissent à partir de certaines actions déjà posées, celles souhaitées et celles à venir. Cela se passe dans un immédiat qui lui est « réfléchissant » dans une modalité de consultation. On est dans l'ordre du discours sur l'action (geste, attitude, comportement, choix, etc). Cette approche est en concordance avec les principales caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte qui souhaite percevoir assez vite « l'utilité » de son apprentissage et qui est intéressé « à écouter à partager les connaissances et les expériences des différents membres d'un groupe d'apprenants » et motivé à « résoudre des problèmes et à s'engager dans l'action » (Rivard et Lauzier, 2013, .p. 54-57).). À la fin d'une consultation en GCP, les participantes et les participants seraient en mesure d'apprécier collectivement le chemin d'apprentissages parcouru en nommant leurs apprentissages et en les classant en fonction de ce que cela permet d'adapter, de modifier ou de transformer.

Ainsi le premier projet et l'épreuve doctorale m'ont permis de repérer les indices de transformations dans les apprentissages évoqués par les participantes et les participants à un groupe de codéveloppement professionnel grâce auxquels je pouvais expérimenter une stratégie d'animation plus collective pour l'étape des bilans dans le deuxième projet présenté un peu plus loin. Le déroulé des opérations analytiques²² présenté dans le tableau suivant reprend le cheminement analytique du projet 1 :

²² J'emprunte les termes de « déroulé des opérations analytiques » à Rondeau et Paillé (2016).

Tableau 2. Déroulé des opérations



Document soumis à l'épreuve doctorale, p. 19, L. Arsenault (2017).

Dans les réflexions qui ont mené à la production du document de l'épreuve doctorale, j'ai dénoué une tension méthodologique que je ressentais depuis le début de premier projet. J'avais analysé les données seule et m'étais contentée de faire valider les résultats de mon analyse par les participantes et les participants du projet. La dynamique du triple rôle d'étudiante-chercheure-animatrice m'avait maintenue dans une posture apparentée davantage à une recherche qu'à une intervention. L'insatisfaction de cette posture pouvait être dépassée en associant davantage les participantes et les participants à l'examen des apprentissages d'autant que cela permettait de dégager avec eux une vision collective de ces apprentissages nouveaux pour les uns, revisités et consolidés pour les autres. Qui plus est, pouvions-nous les dégager ensemble et aller un peu plus loin en nous exerçant à nommer des composantes de savoirs qui se dégagent des apprentissages évoqués? Ce questionnement allait donc conduire à de nouvelles stratégies d'animation dans le cadre du deuxième projet.

1.2.2 Deuxième projet

L'objectif général du projet 2 visait à formaliser un processus collectif d'élaboration des savoirs coconstruits dans une expérience d'apprentissages en GCP. Il visait à expérimenter comment et jusqu'où il est possible d'aller dans une volonté de dégager des savoirs avec les participantes et les participants puis de formaliser un processus collectif qui pourrait être réutilisé dans ma pratique d'animation. Cet objectif général s'est articulé en quatre objectifs spécifiques :

1. Expérimenter l'utilisation de cartes heuristiques à l'étape de bilan collectif, en fonction des catégories de transformations répertoriées au projet 1;
2. Identifier de nouvelles catégories de transformations, s'il y a lieu;
3. Valider le contenu des cartes en les croisant avec les autres données recueillies : fiches réflexives allégées, notes d'observation et questionnaire d'évaluation de l'ACCQ;
4. Expérimenter un processus collectif pour rendre compte des apprentissages expérientiels et des savoirs en lien avec les axes de compétences de gestion au collégial²³ du référentiel de l'ACCQ, dans une expérience de groupe de codéveloppement professionnel.

²³ Trois axes se déclinent comme suit :

- 1) les pratiques et conduites professionnelles (concept de rôles, confusion, mécompréhension, étendue et limite des responsabilités, concept de culture organisationnelle (valeurs en cause), sentiment de se retrouver dans un dilemme éthique);
- 2) la gestion des ressources humaines (gestion d'équipe, participation à une équipe, gestion des personnes, leadership, la volonté d'influencer, la gestion des conflits ou l'intervention auprès d'une personne (cas difficile));

Tout comme pour le premier projet, la démarche de mise en œuvre du deuxième projet comprenait les quatre dernières étapes d'une démarche de projet éprouvée (Boutinet, 2010) : la planification, la réalisation, les ajustements et l'évaluation. L'intégration des conclusions de l'épreuve doctorale quant à l'élaboration de cartes heuristiques comme stratégie collective pour faire les bilans d'apprentissage a été réalisée. À la fin d'un cycle des GCP, une deuxième phase de réflexion collective a été ajoutée afin d'énoncer les savoirs qui se dégageaient des cartes heuristiques où les apprentissages étaient regroupés sous les catégories de transformations issues du premier projet.

Consciente de l'importance de l'énonciation dans une démarche réflexive (Vermersch, 2014), j'ai souhaité amener les participantes et les participants à caractériser les savoirs coconstruits en proposant d'abord un exercice collectif de classification des énoncés d'apprentissages selon les thématiques liées au référentiel de compétences de l'ACCQ puis selon une catégorisation de nature de savoirs professionnels²⁴ (Bourassa, 2017). Quoiqu'intéressant, ce deuxième exercice de catégorisation demandait une appropriation conceptuelle des différentes dimensions d'un savoir qui provoquait une rupture de rythme et éloignait de la verbalisation recherchée. En fait, le temps nécessaire pour bien comprendre les distinctions entre les

3) des situations soulevant des problématiques systémiques et environnementales (gestion du changement, appropriation de stratégies adéquates pour atteindre les buts et objectifs de l'organisation, adaptation (la sienne et celle des autres) le pouvoir, les facteurs environnementaux, l'introduction des pratiques probantes en pédagogie, la gestion des plans de réussite, une vision écologique et les règles multiples). Sous cet axe, on a inclut les problématiques de gestion administrative.

²⁴ Savoirs opérationnels, représentationnels, relationnels, organisationnels, réflexifs et identitaires.

différentes dimensions de savoirs utilisées brisait le climat d'échange et d'interaction en déplaçant le focus. J'ai ensuite testé une catégorisation à partir de taxonomies connues en pédagogie : les savoirs de compréhension (taxonomie de Bloom, 1966), les savoirs d'action (savoir-faire de Jewet, 1971) et le savoir-être (taxonomie de Krathwhol, 1964). Cet exercice a généré plus facilement un portrait partagé des retombées de l'expérience. Toutefois pour moi, cela était encore en rupture avec un processus de verbalisation permettant à la participante ou au participant de dire à sa façon le contenu, c'est-à-dire l'action nouvellement envisagée ou encore la ou les valeurs sur lesquelles le choix d'action se fait (Vermersch, 2014).

Souhaitant revenir à une verbalisation par les participantes et les participants eux-mêmes, j'ai choisi de proposer une formulation inspirée des trois composantes de la définition des savoirs professionnels retenue dans le cadre du parcours doctoral²⁵. Une formulation simple et efficace leur a permis faire un retour sur leur expérience d'apprentissage : « Dans une situation où... *[courte description/contexte]*, il est préférable/il convient/il faut... *[action(s)]* pour... *[résultats]* ». Dans ce retour sur l'expérience, les participantes et les participants ont consolidé leurs acquis, renforcé non seulement leurs capacités d'agir et de réfléchir mais aussi celle de clarifier et d'explicitier leur représentation des actions à poser dans telle ou telle situation. Ils se

²⁵ Un savoir professionnel est « un savoir contextualisé (pertinence sociale) et formalisé (pertinence théorique) à partir d'activités dans le temps et dans l'espace dans le but de répondre à une situation professionnelle problématisée. Le savoir illustre les relations existantes entre la classe de situation, les classes d'actions (savoir pratique) et les résultats prédictifs au regard d'une nouvelle famille de situations. Il a un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes qui soutiennent alors la professionnalisation d'une communauté de pratique en éducation ». (Guide des études D. Éd., juin, 2019, p. 8)

sont donné des mots pour dire leur pratique, pour nommer leur intention d’agir afin de résoudre tel problème ou faire face à telle difficulté. Ils ont aussi fait le constat qu’ils avaient appris autrement. Ainsi, la démarche réflexive en GCP peut emprunter un chemin d’explicitation non seulement dans le processus de résolution mais aussi pour nommer *ce que je sais faire maintenant et comment le faire* ou encore *avec quels concepts je réfléchis maintenant*.

Le deuxième projet a permis une première formalisation d’un processus collectif d’élaboration des savoirs coconstruits dans une expérience d’apprentissages en GCP. Le tableau qui suit en présente les différentes composantes.

Tableau 3. Ébauche d’une formalisation

Étapes	Objets	Outils	Méthode/Rôles	Source/ressources
Bilan collectif à l’étape 6 d’une séance GCP	Apprentissages sous forme de transformations	Élaboration d’une carte heuristique	Catégorisation - quatre types de transformation Rôles : Participants complètent le gabarit produit par l’animatrice	Catégories issues du projet 1 / écrits professionnels sur GCP.
Bilan à la fin du cycle de rencontres	Coconstruction de savoirs situés (savoirs actionnables locaux)	Mise en mots partagée des savoirs	Formulation : Règles d’action Principes (représentations) Valeurs Rôles : Les participants reformulent et l’animatrice utilise les questions d’explicitation pour stimuler la production	Définition des savoirs actionnables locaux (Avenier) Savoirs cocréés (Charlier et Biémar, 2012) Savoirs professionnels (Balises doctorales)
Rédaction par l’animatrice	Savoirs pouvant être communiqués	Résultats étape 2 + Analyse des liens avec le référentiel et cadres de référence utilisés en gestion	Production de synthèses. Les participants les bonifient et les valident.	Savoirs actionnables génériques (Avenier) Savoirs pour le chercheur-accompagnateur (Charlier et Biémar, 2012)

Cette ébauche est en cohérence avec les fondements de l'approche de GCP mais ne saurait prétendre être une formalisation au sens d'une structuration formelle du processus. Elle est basée sur une expérimentation qui a permis de distinguer les exigences du triple rôle de l'animatrice-chercheure-accompagnatrice. L'animatrice voit au développement du plein potentiel de l'expérience d'un GCP dans un accompagnement socioconstructiviste, la chercheure se dote d'une méthodologie réaliste et efficace et l'accompagnatrice apprend de son expérience. Ce processus est issu d'une conceptualisation à partir des échanges et de l'analyse qui amène le praticien à devenir plus conscient de sa façon d'intervenir et de ce qui est en jeu pour lui dans cette situation (St-Arnaud, 2002). Ce qui est vrai pour les participants l'est tout autant pour l'animatrice. Un nouveau savoir émerge de cette réflexion sur l'agir; il y a construction d'un savoir professionnel.

Avant de présenter mes savoirs professionnels liés à l'objectif de mieux comprendre les apprentissages des participants et de formaliser un processus collectif pour en témoigner, je termine ce premier chapitre par une énumération des principales limites et les rares contraintes rencontrées en cours de projets. Voulant conclure sur une note positive, je présente les leviers qui favorisent la mise en place de tels projets d'animation considérés comme des interventions.

1.3 Limites des projets et contraintes rencontrées au cours de l'intervention

Certaines limites et contraintes sont les mêmes d'un projet à l'autre. Quand ces dernières ont été régulées en cours de projet, je précise les ajustements apportés.

1.3.1 Limite du nombre de participantes et de participants par groupe

Le petit nombre de participantes et de participants à un groupe, entre quatre et huit, est une limite dans une organisation qui souhaite des retombées auprès du plus grand nombre possible de personnes. Toutefois la récurrence de l'offre annuelle de constitution des groupes vient atténuer l'impact de cette limite. Ainsi depuis 2013, 83 membres ont participé à un GCP. Dix d'entre eux ont souhaité participer une deuxième année alors que quatre ont participé trois années consécutives et trois autres ont participé à quatre groupes différents.

1.3.2 Contrainte éthique liée au principe de confidentialité

Un des principes du groupe de codéveloppement repose sur la confidentialité. Précisons que les inscriptions se font en ligne et sur une base volontaire. Dans cette perspective, le premier projet prévoyait de n'accepter qu'un cadre par institution. Un assouplissement de cette règle a pu permettre à des cadres d'un même collège de services différents de faire partie d'un même groupe. Une procédure simple a été établie en informant les deux participantes ou les participants concernés; en demandant que ces personnes confirment que cela leur convenait et que la relation entre les personnes concernées ne laissait entrevoir aucune difficulté a priori. Depuis 2013, cette situation s'est présentée à cinq reprises. C'est après avoir vécu une première journée, que les participantes et les participants ont pu mesurer réellement ce que veut dire cette précaution de confidentialité liée à l'ouverture nécessaire pour exprimer des éléments délicats d'une situation. Dans les groupes visés par les projets, un seul cas a demandé une adaptation : on a convenu que la personne concernée s'absenterait lors de la consultation visée. Afin d'en réduire l'impact, la

personne-cliente a présenté sa situation au début de la journée et la personne consultante concernée s'est jointe au groupe à la pause.

1.3.3 Contraintes liées aux disponibilités temporelle et financière

L'entente convenue avec l'ACCQ prévoyait que l'activité se déroule sur une journée complète, trois fois et échelonnée du mois de novembre au mois de juin, dans un intervalle approximatif de deux mois. C'est un engagement de disponibilité plus grand que d'ordinaire pour une activité proposée par l'ACCQ et dans un contexte de réorganisation du travail et de disponibilités budgétaires restreintes. L'expérience révèle que deux consultations par journée correspondent à un rythme plus acceptable. Les groupes qui ont vécu des journées de trois consultations ont souvent exprimé que c'était très ou trop exigeant. L'ACCQ a ajusté en proposant une quatrième journée ou une demi-journée additionnelle, selon le nombre de participants.

Par ailleurs, j'ai pu constater une réelle contrainte de temps quand le « sujet de la consultation est tel que l'on pourrait facilement y consacrer trois heures [...] (Payette et Champagne, p. 90). Cette limite a été ressentie particulièrement dans deux situations qui touchaient des questions de valeurs et d'identité professionnelle dans une relation avec la ou le supérieur immédiat.

1.3.4 Contraintes dans le choix des lieux de rencontres

Au début du premier projet, il a été convenu que la première rencontre se passerait dans un lieu extérieur (un hôtel à Drummondville) et que pour les autres rencontres, le choix entre ce

même lieu, Québec ou Montréal serait fait par les participantes et participants. À la suggestion d'un des groupes du deuxième projet, j'ai accepté de tenir une rencontre dans un collège. Quand une journée se passe dans un cégep, le risque pour le participant-hôte de se faire interpeler lors des pauses est bien réel. Il convient donc de restreindre ces possibilités tout en offrant au moins trois choix d'un lieu plus neutre. Cela représente une contrainte organisationnelle.

1.3.5 Contraintes liées au cheminement doctoral

L'animation demande qu'on détecte quand « exercer les pressions justes, quand s'arrêter et laisser la responsabilité aux clients, savoir accepter que le client ne soit pas prêt à apprendre immédiatement » (Payette et Champagne, 1997, p. 89). Cela passe par la capacité d'écoute et de présence attentive dans l'animation qui rend difficile le rôle d'observatrice soucieuse de recueillir les données nécessaires. Par ailleurs, cela favorise un ralentissement du rythme des interactions et facilite la réflexion.

Des moments d'incertitude dans un nouveau parcours doctoral sont venus ajouter aux exigences de tenir trois rôles concomitants; celui d'animatrice, d'observatrice et d'étudiante. Durant la réalisation du premier projet, le besoin d'harmoniser le rythme des productions scolaires a été aussi contraignant que les incertitudes quant à la compréhension de ce qui était attendu et quant à son ampleur. Concrètement, il aurait été plus réaliste de limiter l'analyse à l'étude des apprentissages, laissant l'étude des intentions de transfert pour un autre projet ou encore de diminuer le nombre de groupes afin de distinguer ce qui relevait du projet de ce qui constituait ma pratique d'animation. Cela n'est pas sans rappeler les propos de Boutinet (2010) quand il discute des logiques d'action différentes qui demandent à être harmonisées entre un

programme et un projet, à la différence près que le programme lui-même était dans une phase d'implantation.

Pour conclure, toutes ces limites et ces contraintes ont été des occasions d'apprentissage, à l'image de celles contenues dans les situations soumises à la consultation vues comme des « moments d'incertitude pouvant prendre différentes formes (ex. dilemmes, irritants récurrents, conflits, sentiment d'incompétence, défis attrayants) qui se présentent éventuellement comme des occasions d'apprentissage » (Bourassa, 2017).

1.4 Leviers favorisant la mise en place de tels projets

Certains leviers de mise en place de tels projets sont inhérents aux conditions de succès répertoriées par les concepteurs de l'approche de GCP : la motivation des participantes et des participants est la première condition; l'engagement de chacun et de chacune qui passe par l'assiduité, la qualité de la présence, la participation et le respect de la confidentialité, par une attitude d'aide et un climat de confiance réciproque dans un pacte de non-agression (Payette et Champagne, 2010, p. 83-78).

L'assurance que le GCP est un espace de sécurité psychologique permet d'aller un peu plus loin ou comme certaines participantes et certains participants le disent «de se mettre à nu ou de sauter dans le vide (Bilan_Dir. adj._2015)». Le contexte associatif est un levier important puisqu'il renforce une sécurité psychologique à exposer des vulnérabilités et des incompréhensions face à une situation donnée sans que cela ait des conséquences ou que ce soit trop menaçant. Cinq autres leviers, certains plus d'ordre structurel, complètent cette sous-section.

1.4.1 Soutien de la direction des affaires professionnelles

Le soutien de l'ACCQ pour toute question reliée à des contraintes rapportées ou détectées a été un levier très important dans ces projets. La responsable de l'activité et moi avons pu réguler les rares situations imprévues qui se sont présentées. Aucun écart d'alignement entre le besoin exprimé de l'ACCQ et la réalisation du projet n'a été détecté.

1.4.2 Disponibilité de ressources humaines et matérielles

Outre les participants et la direction des affaires professionnelles, les ressources humaines et celles matérielles, nécessaires à la réalisation du projet sont reliées au personnel de l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ) qui s'est toujours montré disponible pour aider à l'organisation des rencontres notamment en gérant les inscriptions, en réservant les locaux et en prévoyant les repas.

J'ai pu utiliser les locaux de rencontres mis à la disposition des étudiants au Campus de Longueuil de l'Université de Sherbrooke quand les rencontres ont eu lieu dans la grande région de Montréal. L'ACCQ a assuré la réservation d'une salle lorsque la journée avait lieu dans une autre ville. Dans le cadre du deuxième projet, une rencontre a eu lieu dans les bureaux de l'ACCQ à Québec.

1.4.3 Flexibilité dans la rémunération

Jusqu'en 2017, l'ACCQ bénéficiait d'une subvention dont elle réinvestissait une partie dans le projet de mise en place des GCP. Afin que cela ne devienne une contrainte, nous avons

revu annuellement la planification budgétaire et l'entente de service. Cela implique notamment une rémunération au prorata du nombre d'inscriptions.

1.4.4 Satisfaction des participantes et des participants

Comme pour chacune de ses activités de perfectionnement, l'ACCQ envoie aux participants un questionnaire d'appréciation à la fin de l'activité. Pour chacun des groupes, le degré de satisfaction obtenu confirme l'intérêt de maintenir une telle activité. De plus, comme mentionné précédemment plusieurs participantes et plusieurs participants reviennent une deuxième année alors que d'autres recommandent fortement l'activité à leur collègues. C'est dire que le bouche-à-oreilles dans le réseau est un levier.

1.4.5 Souplesse méthodologique pour laisser place à l'émergence

« Toute conduite à projet s'inscrit dans une démarche itérative d'un auteur
intégrant un travail préalable de conception
et un travail subséquent de réalisation »
(Boutinet, 2010, p. 84).

La conception de projet proposée par Boutinet (2010) et encouragée par le programme du doctorat professionnel installe un espace où les intentions traduites en objectifs sont confrontées au réalisme, à la faisabilité de cette première conception. Le cadre même d'un projet d'intervention permet des ajustements face à des contraintes ou de nouveaux possibles qui émergent en cours de réalisation.

C'est aussi le contexte d'activités de perfectionnement de l'ACCQ qui facilite cette souplesse dans le rapport de confiance et de transparence entre l'animatrice et la responsable des affaires professionnelles maintenu par des suivis continus, et les participantes et participants. La

cohérence est maintenue par une compréhension partagée du sens du soutien au développement professionnel que l'Association peut et veut apporter. Quand le sens est maintenu, il est possible d'agir autrement, d'enrichir la pratique par des tâtonnements et des expériences réussies, dans le plus grand respect des participantes et participants qui y consentent. Concrètement à partir des projets menés, aux étapes de bilans après avoir présenté brièvement les trois façons de conclure un cycle de consultation expérimentées dans les groupes précédents, à la lumière de l'intérêt du groupe, je peux laisser les participantes et participants choisir celle qui leur convient davantage.

Dans le parcours doctoral, les nécessaires ajustements aux projets sont facilités par le cheminement du programme dans ses multiples productions demandées. La complexité d'une mise en place de projet et de nouvelles pratiques demande une souplesse méthodologique tout en conservant une cohérence d'action. Cette souplesse méthodologique est nécessaire pour permettre une réelle itérativité. C'est ce qui se passe d'une consultation à l'autre ; expérimenter et introduire une nouvelle façon de faire a été possible compte tenu que le projet a concerné plusieurs groupes et des moments de rencontres différents. D'une année à l'autre, d'un projet à l'autre, d'une consultation à une autre, la pratique d'animation s'est enrichie de l'expérience et des fondements théoriques revisités ou découverts dans le parcours doctoral.

Cette souplesse est aussi viable dans une approche comme celle de GCP qui reconnaît que c'est une *personne* qui anime et que ce sont des *personnes* qui participent. Ainsi, dans le cadre des projets menés en associatif, dans un objectif aussi large que celui de soutenir le développement professionnel individuel, il a été possible de maintenir toute la latitude voulue pour le choix de l'objet de consultation, pour la situation professionnelle problématisée, tout en

reconnaissant qu'il peut être très intéressant d'avoir un objectif de groupe dans une perspective plus organisationnelle (Sabourin et Lefèvre, 2017). .

Dans ce contexte, je prends le temps d'installer un passage d'une relation fonctionnelle à une relation conviviale²⁶, en centrant l'échange sur le choix d'une situation actuelle pour laquelle les participantes et les participants ont besoin d'un apport externe, de solutions nouvelles, dans l'optique que cela favorise l'ouverture à apprendre des autres. Ce passage relationnel qui se vit avec la personne-cliente dans un premier temps se réalisera avec le groupe au fil des étapes. C'est une des forces de cette approche qui par l'entrée d'une consultation vient renforcer une attitude réceptive; la personne qui consulte veut recevoir des idées même si elles sont déstabilisantes par moments et qui induit cette attitude auprès des participantes et participants. Mes expériences d'animation dans les projets réalisés me confirment que toute situation est susceptible de générer des apprentissages pour l'ensemble des participants. Certains sont liés à la résolution de problème, d'autres à une amorce de démarche réflexive, d'autres encore sur leur propre capacité à aider. Il n'y a pas un apprentissage, il y a des apprentissages et chacun apprend avec ce qui entre en résonnance avec lui. Forte de cette représentation, je peux rassurer la personne-cliente quant à la pertinence de son choix pour elle-même. Au fil des expériences, l'approche permet à chaque étape de découvrir les particularités du groupe et ce sont elles qui m'aideront à maintenir un climat de confiance et d'ouverture. Les intuitions déclenchées par les ressentis se confirment ou s'infirment au cours de la consultation dans une écoute et une

²⁶ J'emprunte cette distinction à Maela Paul (2016, p. 108)

ouverture à la dynamique du groupe. Chaque groupe est unique et demande une souplesse de la part de l'animatrice pour en optimiser l'efficacité.

DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS

Dans ce chapitre, je présente deux savoirs professionnels développés au cours des projets d'animation de GCP, ceux liés principalement aux étapes de bilans en GCP. Suit un aperçu des savoirs coconstruits entre les participantes et les participants en contexte associatif dans une visée de soutien au développement professionnel des cadres membres de l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ). D'autres savoirs professionnels liés à mon développement professionnel seront traités au quatrième chapitre.

En m'appuyant sur la définition retenue dans les documents du programme du doctorat professionnel²⁷, je présente les savoirs professionnels en fonction de leurs trois composantes : une famille des situations, des classes d'actions et des résultats. Ces savoirs professionnels d'animation ont enrichi ma pratique et caractérisent mon identité professionnelle d'animatrice de GCP. Ils contribuent au développement de mes compétences d'animer un GCP et d'y accompagner les participantes et participants²⁸.

²⁷ Un savoir professionnel est « un savoir contextualisé (pertinence sociale) et formalisé (pertinence théorique) à partir d'activités dans le temps et dans l'espace dans le but de répondre à une situation professionnelle problématisée. Le savoir illustre les relations existantes entre la classe de situation, les classes d'actions (savoir pratique) et les résultats prédictifs au regard d'une nouvelle famille de situations. Il a un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes qui soutiennent alors la professionnalisation d'une communauté de pratique en éducation ». (Guide des études D. Éd., juin, 2019, p. 8).

²⁸ Dans les récents travaux d'un groupe de recherche sur l'optimisation de l'approche de GCP (Codev-action.com), les chercheurs ont choisi de distinguer les gestes d'animation (déroulement) et ceux d'accompagnement

De plus, le contenu des consultations que j'ai animées a enrichi ma compréhension des défis auxquels les cadres du collégial sont confrontés et des besoins de soutien et d'accompagnement dans leur développement professionnel. Il y a là un aspect de pertinence pratique dans des construits pour bien rendre compte des apprentissages et savoirs comme résultats partiels de GCP, objet de notre situation problématisée (Nizet, 2019). Quelques savoirs coconstruits par les participantes et les participants aux GCP sont décrits dans une deuxième section. Ils sont un exemple de ces savoirs de gestion considérés comme faisant partie des résultats obtenus.

2. SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DE L'ANIMATION DE GROUPES DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN MILIEU ASSOCIATIF

De nouveaux savoirs professionnels d'animation désormais intégrés dans ma pratique ont répondu au besoin d'établir une stratégie d'intervention efficiente et personnalisée pour apprécier les retombées individuelles et groupales d'une expérience de groupes de codéveloppement professionnel en milieu associatif. Ce besoin à saveur pragmatique témoigne tout de même d'un souci éthique d'engagement et de responsabilité envers les participantes, les participants et l'association, parties prenantes des projets et dans le respect des fondements de l'approche de GCP. Les savoirs professionnels construits pendant les projets sont le fruit des allers-retours

(posture). Cette distinction leur est d'autant plus utile qu'elle aide à étayer les composantes pour un accompagnement dans la formation d'animateurs de GCP.

entre une quête de sens, une découverte d'appuis théoriques et des bricolages²⁹ de stratégies et d'outils principalement pour l'animation des étapes de bilans.

Une seule famille de situations, celle d'animation de groupes de codéveloppement professionnel, est à l'origine des deux savoirs professionnels présentés plus loin. Les situations professionnelles d'animation auprès des six groupes sont « des situations réelles qui se ressemblent par leurs caractéristiques ou leurs contextes sans être identiques » (Jonnaert, 2006). La description des conditions qui ont caractérisé cette famille de situations d'animations précède la présentation des classes d'actions ciblées en fonction des étapes de bilans dans les animations GCP.

2.1 Conditions d'animation de GCP

Rappelons tout d'abord que j'ai été la seule animatrice pendant les 33 consultations au cours des deux projets et qui se sont déroulées dans six groupes et que l'objet des consultations était toujours associé à des préoccupations de gestion. Six autres conditions ou caractéristiques de cette famille de situations d'animation en GCP sont présentées dans les paragraphes suivants.

²⁹J'emprunte le terme à G. Pelletier (1999, p. 13) pour qui « un savoir d'action relève davantage d'un savoir bricoler « contextualisé » dont la connaissance « déclarative » n'est pas dans l'immédiat, entièrement accessible ». Ce concept de bricolage que l'on doit à Lévi-Strauss rend bien compte des savoirs d'action tirés d'expériences professionnelles.

2.1.1 Un GCP en soutien au développement professionnel des cadres

L'objectif de soutenir le développement professionnel constitue le deuxième volet de la mission de l'Association des cadres des collèges du Québec. Il s'inscrit dans une vision d'accompagnement et dans une reconnaissance que le développement professionnel est

un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014, p. 12).

L'objet de consultation repose essentiellement sur le besoin de l'individu, sur son choix. Cela demande souplesse et ouverture de la part de l'animatrice et de l'ensemble des participantes et des participants, conditions déjà partiellement soulevées au chapitre précédent. Ma connaissance du milieu et mes expériences professionnelles contribuent à développer la confiance que nécessitent cette souplesse et cette ouverture.

2.1.2 Un GCP avec des situations réelles... inachevées

Les concepteurs de l'approche soutiennent que la seule condition vraiment essentielle est que « l'objet de la consultation soit une préoccupation importante pour le client » (Payette et Champagne, 2010, p. 39). Lorsque l'objet de consultation est présenté, il est contextualisé dans une situation professionnelle réelle. La personne dans le rôle de client partage une préoccupation

à propos de laquelle elle souhaite agir. La perspective de transfert dans l'action ou dans une nouvelle posture est favorisée puisqu'il encore temps d'agir sur la situation ou en situation. C'est un choix conscient de privilégier des situations de gestion non achevées, reconnaissant que les situations fermées relèvent davantage d'une analyse de pratique qui, par ailleurs, demeurent intéressantes pour imaginer l'avenir. Le choix de travailler sur le présent participe d'une compréhension que la présence d'un nœud existant facilite la jonction entre les différentes dimensions de la situation problématisée : ce qui relève du ressenti et du cognitif se délie. Pour moi, ce choix demande de porter une attention particulière à favoriser une distanciation ou une objectivation plutôt que le jugement ou l'évaluation d'une situation et qui viendra renforcer les capacités d'agir en dénouant un malaise, une insatisfaction ou en enrichissant un questionnement.

2.1.3 Un GCP en milieu associatif, entre cadres de fonctions similaires, membres de l'ACCQ

Les GCP font partie de l'offre des activités de perfectionnement de l'Association des cadres des collèges du Québec. Cela permet d'échanger dans un contexte autre que celui de l'employeur. Aux dires des participantes et des participants, cela facilite l'ouverture, le climat de confiance et, a distinguo, permet de s'extraire de certains filtres liés à la qualité relationnelle vécue au sein de l'organisation de rattachement où des jeux de pouvoir ou des impacts perceptuels sont plus susceptibles de créer une retenue lors de prises de paroles: *Même si on n'est pas dans un même cégep, on a des réalités qui se ressemblent beaucoup. J'aurais été moins à l'aise de faire cette expérience-là avec [des participants d'] un même cégep* (S3GC bilan 17 -18).

Les groupes ont été organisés en fonction de catégories de cadres reconnues au plan de classification (MELS, 2008) : gérance, coordination ou direction adjointe des études. Globalement, ces catégories se distinguent par le niveau et la nature des responsabilités qui leur incombent. Le milieu associatif permet de constituer des groupes par fonctions similaires et par conséquent non hiérarchiques comme le suggèrent les concepteurs de l'approche, bien que plus récemment dans d'autres contextes, certains animateurs expérimentent la possibilité de ne pas tenir compte de la ligne hiérarchique (AQCP, Colloque, octobre, 2019). Quand les participantes et les participants occupent une fonction similaire, ils se reconnaissent facilement dans la situation présentée.

2.1.4 Un GCP à huit participants ou moins

Durant le premier projet, la composition de chacun des trois groupes étaient différentes : six cadres de gérance et de coordination, sept cadres de coordination et huit cadres de direction adjointe des études. Durant le deuxième projet, les trois groupes étaient constitués de quatre participants. Comme le nombre de participants repose sur le nombre d'inscriptions volontaires, c'est une donnée sur laquelle il n'y a pas vraiment de contrôle. Toutefois, c'est le nombre de journées octroyées pour l'activité qui détermine que le nombre maximal est de huit. Initialement, l'entente avec l'ACCQ prévoyait trois journées de rencontres. En cours de projets, afin de prendre un temps significatif pour conclure un cycle de rencontre, il s'est ajouté une journée ou une demi-journée selon le nombre de participants et le rythme des échanges.

2.1.5 *Un profil d'animation de GCP personnalisé*

Dans une perspective de codéveloppement, les concepteurs de l'approche nous invitent à ne pas oublier que dans le champ du développement professionnel, une vision holistique suppose *qu'un être humain est un être biologique, psychologique, sociologique, économique, politique, culturel, historique* (Payette et Champagne, p. 27). Cette vision permet de composer avec les concepts de multidimensionnalité (faits, ressentis, représentations, intentions) et de multiréférentialité (dimensions théoriques, cadres de références, procédures, etc.) proposés par plusieurs auteurs dont Ardoino, (1993) et Robo, (2002). Ces concepts sont sous-jacents à ma grille de lecture, ou plus justement à ma grille d'écoute, afin de détecter les dimensions soulevées, les domaines de connaissances ou approches évoquées par les participantes et les participants, et de suggérer des espaces de relances³⁰ sur un aspect non encore traité.

Les ancrages théoriques de ma formation en linguistique soutiennent ma sensibilité quant aux choix de mots des participantes et des participants alors que mes formations en psychosociologie des organisations et en gestion me fournissent des cadres de référence pour une lecture de la situation et teintent ma contribution lorsque je choisis d'intervenir pendant le déroulement d'une séance mais surtout en conclusion de rencontre. Autrement dit, je reconnais que le profil d'animation est teinté du profil de formation car « notre formation nous fait lire la réalité à travers des paradigmes particuliers » (Payette et Champagne, p. 27).

³⁰ Le concept de relance de Vermersch dans l'entretien d'explicitation est basé sur la description d'un vécu passé. En GCP, on lui ajoute le vécu présent, le ressenti au moment de la consultation.

2.1.6 *Un GCP dans le respect des exigences et fondements de l'approche*

Les animations vécues se sont faites dans un souci du respect des exigences et des fondements de l'approche. Ainsi, le respect de la confidentialité dans les animations vécues a été pris en compte dans un engagement écrit par chacune des participantes et par chacun des participants. La confiance s'est construite consciemment et au rythme du groupe. La prise de parole des participantes et des participants s'est faite au « Je » et elle est devenue réfléchie ou réfléchissante. La posture des participantes et des participants en a été une de coconstruction où il s'agissait de suggérer, d'explorer ensemble « des possibles », dans un esprit d'entraide, de générosité, d'honnêteté et de transparence, tout ça dans un climat favorisant le plaisir d'apprendre. Ces huit conditions, certaines contextuelles et d'autres conceptuelles, caractérisent la famille de situations d'animation de GCP qui regroupent les 33 animations vécues auprès de six groupes dans le cadre des deux projets. Ces conditions ont aussi influencé l'expérience des rôles tenus durant les cycles de consultations. Le tableau qui suit reprend les principales actions associées à chacun de ces rôles en fonction des étapes, dans les projets menés.

Tableau 4. Rôles et actions des participantes et des participants et de l'animatrice

Étapes	Rôle de Client (actions)	Rôle de consultant (actions)	Rôle de l'animatrice (actions)
Mise en place	L'animatrice envoie un courriel avec des documents de référence servant d'introduction à la démarche et un formulaire d'engagement de confidentialité. L'animatrice fait appel à une ou un volontaire pour prendre le rôle de client. Une première partie de la première journée de rencontre ou à la première rencontre dans un format de demi-journée, l'animatrice suscite un tour de table pour se connaître et partager les motivations à participer au groupe. Un retour sur les documents permet de répondre aux questions et de convenir du fonctionnement et de la perspective d'apprentissage.		

Étapes	Rôle de Client (actions)	Rôle de consultant (actions)	Rôle de l'animatrice (actions)
Étape 0 Choix de la situation professionnelle comme objet de consultation, clarification du besoin et préparation de l'étape 1.	Choisir une situation professionnelle préoccupante ou un projet en développement; Rédiger une fiche de présentation constituée de 4 sections (Annexe C) incluant la demande de consultation et la retourner à l'animatrice avec une proposition de moment de rencontre; Revoir sa présentation à la lumière de l'échange avec l'animatrice et des derniers événements ou réflexions, le cas échéant.	N/A	Envoyer la fiche à remplir à la personne-cliente; Recevoir et examiner la fiche rédigée en utilisant une grille* inspirée des travaux de Paul et Robo (mai 2019) (faits, intentions, ressentis, représentations, jugement sur la situation croyances, valeurs et principes); sélectionner les besoins de clarification; Revoir la fiche avec la personne; formuler des questions de clarification. *Cette grille, celle-là, ou toute autre fondée, aide à demeurer sur le processus plutôt que sur le contenu.
Étape 1 Présentation	Au choix de la personne, déposer ou non la fiche aux consultants en soutien à la présentation; Présenter la situation problématique et l'objet de consultation en précisant l'attente envers le groupe (<i>verbalisation</i>).	Écouter en détectant les éléments essentiels pour aider (contexte, situation, personne); Noter les questions qui surgissent (le sens des mots utilisés, l'interprétation des faits par la personne et interprétation du non-verbal perçu); Apprendre à taire ce qui monte en soi en le déposant sur papier (<i>écoute pour accompagner</i>);	Rappeler les étapes et l'engagement attendu; Prendre le temps d'installer un climat de partage; S'assurer que rien de ce que la personne cliente avait préparé n'a été omis (la rencontre et le contexte groupal amènent parfois des écarts).
Étape 2 Clarification	Recevoir les questions, les noter; Répondre sans se justifier (<i>appropriation de la différence entre argumenter et expliciter</i>)	Apprendre à poser des questions ouvertes (<i>interaction-investigation respectueuse</i>); Prendre des notes; Chercher à comprendre comment la personne cliente comprend la situation.	Guider les consultants dans l'apprentissage du questionnement ouvert, non évocateur; Fournir différents exemples de questions qui couvrent les multiples dimensions (<i>multidimensionalité-Arduino</i>)

Étapes	Rôle de Client (actions)	Rôle de consultant (actions)	Rôle de l'animatrice (actions)
Étape 3 Précision et engagement	Écouter les reformulations des consultants; Préciser l'objet de consultation dans une reformulation	Reformuler à sa façon la demande de la personne-cliente (<i>verbalisation</i>); Convenir d'aider en fonction de la reformulation de la personne cliente.	Susciter un temps de réflexion et de retour sur prises de notes; Accorder un temps pour que s'installe une compréhension commune de la demande
Étape 4 Pistes d'actions, de réflexions	Écouter de façon attentive, Prendre des notes; Conscientiser le ressenti provoqué par certaines suggestions.	Suggérer des éléments nouveaux; un angle différent, complémentaire dans le respect de la lecture de la personne cliente, la reconsidération de certains facteurs; Partager le résultat d'une expérience similaire réussie en en dégageant les éléments contributeurs	Inviter les consultants à expliciter les pistes de solution ou de réflexion (reposent sur des schèmes de pensée particuliers ou des expériences vécues); Permettre de construire sur une suggestion précédente (enrichir une idée, témoigner du réalisme de) tout en guidant une recentration sur la demande de la personne-cliente.
Étape 5 Bilan de la personne-cliente (plan d'actions ou de réflexion)	Revoir ses notes; Sélectionner ce qui est privilégié (action, réflexion) et en faire part au groupe	Revoir ses notes et dégager les apprentissages Aider la personne cliente à compléter son plan (préciser, bonifier le cas échéant et sous forme de suggestion)	Prendre note des apprentissages de la personne-cliente en vue de la cartographie des apprentissages sous forme d'énoncés d'action, de pistes de réflexion
Étape 6 Bilan des apprentissages	Partager les apprentissages concernant l'objet et concernant le processus, en complétant la carte des apprentissages; ET/OU Formuler les apprentissages sous forme d'énoncés de savoirs		Encourager l'énonciation des apprentissages en complétant la carte des apprentissages; Selon la dynamique du groupe et le temps imparti, <ol style="list-style-type: none"> 1. Proposer un exercice de classification des apprentissages évoqués à partir des 4 types de transformations; 2. Proposer une classification en types de savoirs : savoir-faire (action- réflexion), savoir

Étapes	Rôle de Client (actions)	Rôle de consultant (actions)	Rôle de l'animatrice (actions)
			<p>être (attitude, comportement, interaction);</p> <p>3. Proposer une reformulation sous forme d'énoncés de savoirs s'inspirant d'une définition de savoirs professionnels.</p> <p>Conclure en stimulant le partage d'écrits susceptibles de nourrir la réflexion sur l'objet de consultation et rappeler l'ensemble des considérants pour la prochaine rencontre.</p>
Entre les rencontres	<p>Dans les projets menés, quelques participantes et participants ont témoigné d'échanges entre eux, à l'image d'un nouveau petit réseau qui s'est créé.</p>		<p>Envoyer des textes (plutôt brefs) concernant la nature de l'objet soumis à la consultation et rappeler la contribution souhaitée;</p> <p>Finaliser la cartographie des apprentissages regroupés sous les types de transformations ET/OU</p> <p>Finaliser le répertoire des énoncés de savoirs;</p> <p>Revoir la carte des apprentissages ou le répertoire des savoirs élaborés à l'aide de l'enregistrement consenti de cette partie de la rencontre</p>
<p>Étape 7</p> <p>Retour à une rencontre subséquente</p>	<p>Faire part des réflexions qui ont suivi la rencontre et ce qui a pu être accompli.</p> <p>Prendre connaissance de la carte des apprentissages ou du répertoire des savoirs professionnels qui ont été peaufinés</p>		<p>Installer un temps de réflexion pour dégager une vision partagée des nouveaux acquis.</p>

La lectrice ou le lecteur intéressé à découvrir plus en détails le cheminement qui a conduit aux choix d'actions aux étapes (0 à 4) peut se référer à l'annexe D pour une description complémentaire. Dans la prochaine section, je traite uniquement des savoirs professionnels dégagés pour une animation des étapes 5, 6 et 7.

2.2 Savoirs professionnels développés aux étapes de bilans d'un GCP

C'est un choix de programme de conclure le parcours par une présentation et un regard réflexif sur les savoirs professionnels développés en cours de projets. La perspective pragmatique est alors renforcée par la définition de savoirs professionnels qui a guidé la rédaction de cet essai. Les savoirs professionnels qui sont présentés ici ne concernent que les étapes de bilans de la démarche de consultation en GCP puisque les projets ont porté principalement sur des actions au cours de ces étapes afin de pouvoir témoigner des apprentissages et des savoirs coconstruits en GCP

Pour expliciter la validité sociale de ces construits définie comme « le degré d'acceptabilité des savoirs professionnels par les acteurs dans leur production » (Nizet, 2019), les actions et les résultats sont mis en lien de cohérence avec certaines composantes de la Charte des compétences en animation d'un GCP élaborée par un groupe d'animateurs reconnus à l'Association québécoise de codéveloppement professionnel (AQCP, 2012) et avec certaines composantes et sous-composantes des compétences d'animation et d'accompagnement d'un GCP (2018) puisées dans les productions plus récentes de Codev-action.com (Annexe E) accessibles sur le site du groupe de recherche, à toutes personnes intéressées par le sujet.

Tableau 5. Savoirs professionnels développés aux étapes de bilans et de retours d'un GCP

Famille de situations	Animation de groupes de codéveloppement professionnel dans une visée associative de soutien au développement professionnel auprès de cadres membres de l'Association des cadres des collèges du Québec.	
Classes d'actions	Actions-clés	Résultats
1. Élaboration de stratégies et d'outils pour soutenir la réalisation des bilans d'apprentissages	En lien avec la compétence <i>Amener les participants à nommer les apprentissages réalisés</i> (compétence #E.16 de la Charte) et les sous-composantes de <i>facilitation du déroulement des étapes dans l'animation et de formation en proposant des outils et stratégies qui favorisent l'apprentissage</i> (Codev-action).	
	1.1 Fournir une fiche réflexive individuelle composée de quatre questions concernant les apprentissages (annexe F)	1.1.1 La prise de recul individuelle permet aux participants de produire un premier constat de leurs apprentissages. Cela enrichit le temps de partage prévu à l'étape 6.
	En lien avec la compétence <i>Refléter les apprentissages cumulatifs du groupe au fil des rencontres</i> (compétence #E.18 de la Charte) et les sous-composantes de <i>mise en place de conditions qui favorisent un accompagnement socioconstructif, et outils et stratégies d'appréciation des apprentissages</i> (Codev-action).	
	1.2 Proposer l'élaboration d'une carte heuristique pour recueillir les apprentissages à chacune des consultations à l'aide du logiciel Mindjet ou sur un grand carton. (annexe G)	1.2.1 La familiarisation avec la posture de questionnement permet de dégager un portrait des apprentissages évoqués. Exemples de questions : Qu'est-ce qu'on retient de cette séance? Quels apprentissages vient-on de faire? Qu'est-ce qui s'est modifié durant les échanges? La carte est le résultat d'une prise de recul collective.
	1.3 Co-analyser les données de la carte à l'aide des catégories fondées dans le cadre du premier projet : Agir autrement; réfléchir différemment, ressentir en conscience et interagir de façon éthique.	1.3.1 L'analyse en groupe des apprentissages évoqués permet d'installer un espace de réflexion critique sur ce qui est appris. Ex. de questions : Quand tu/vous dites cela, de quoi s'agit-il? d'une action? d'une compréhension? d'un aspect plus relationnel? Ou de plusieurs aspects? Lesquels?

Famille de situations	Animation de groupes de codéveloppement professionnel dans une visée associative de soutien au développement professionnel auprès de cadres membres de l'Association des cadres des collèges du Québec.	
Classes d'actions	Actions-clés	Résultats
		1.3.2 Le repérage d'indices de transformations accroît ma capacité d'analyse qui vient nourrir ma capacité de questionnement et enrichir l'inventaire des indices.
2. Élaboration de stratégies et d'outils pour soutenir la réalisation d'un bilan de cycle de GCP	En lien avec la compétence <i>Évaluer les apprentissages réalisés</i> (compétence #G.2) et <i>Évaluer les apprentissages transférés par les membres du groupe dans leur pratique professionnelle</i> (compétence #G.3) et les sous-composantes de <i>mise en place de conditions qui favorisent un accompagnement socioconstructif, de formation en facilitant la conceptualisation de contenus expérientiels</i> (Codev-action).	
	2.1 Proposer un retour sur chacune des cartes élaborées.	2.1.1 Cela permet de réactiver les constats et favorise l'engagement.
	2.2 Produire une synthèse des retours sur les réalisations ou changements énoncés par l'ensemble des participants.	2.2.1 Cette étape permet d'attester de l'amélioration du sentiment d'efficacité professionnelle.
	2.3 Conclure en constituant ensemble au choix : une classification thématique des énoncés d'apprentissages; une classification selon trois natures de savoirs (savoirs de compréhension, d'action ou savoir être); un répertoire de savoirs en utilisant une Les participants sont invités à rédiger des énoncés dans une formulation inspirée de la définition des savoirs professionnels.	2.3.1 Ces stratégies contribuent au renforcement du sentiment de communauté de pratiques et à la consolidation de l'engagement des participantes et des participants quand ils sont auteurs et autrices du répertoire. 2.3.2 La proposition d'une formulation inspirée de la définition de savoirs professionnels a été renouvelée dans des GCP post-projets. Les participantes et les participants deviennent plus rapidement habiles à les produire en l'utilisant à la fin de chacune des journées.
	2.4 Rédiger une synthèse commentée des savoirs répertoriés (Annexe H).	2.4.1 Les synthèses commentées constituent le matériau sur lequel on revient à une toute dernière rencontre en présence ou à distance sur la plateforme Zoom.

L'élaboration de la carte collective des apprentissages demande de prévoir un temps suffisant pour que le portrait mutidimensionnel et multiréférentiel se déploie. La durée est donc une condition d'émergence qui doit être considérée par la partie prenante responsable de l'activité afin d'accorder suffisamment de journées de formation pour atteindre cet objectif. Dans un deuxième temps, l'exercice de regrouper les énoncés de chacune des cartes sous les catégories issues des deux projets permet d'enrichir l'inventaire des indices de transformations présentés dans le tableau suivant.

Tableau 6. Catégories et indices de transformations en GCP à l'ACCQ

Catégories de transformations	Indices de transformations			
	Capacité d'agir renforcée	Agir avec, auprès de... plus collaboratif	Agir pour le changement plus assumé	Agir communicationnel plus conscient
Penser différemment	Compréhension approfondie d'une situation	Façon de voir différente ou un point de vue nouveau	Prise de conscience explicite de ses préconceptions	Découverte d'un point aveugle
Ressentir Consciemment	Reconnaissance des émotions en cause, les siennes et celles des autres (Tensions)	Écoute attentive	Ressentir des répercussions physiques	Expression de confiance en soi augmentée ou affirmée
Interagir de façon éthique	Aider et être aidé	Ouverture aux autres	Esprit d'entraide	Explicitation des valeurs en cause

Source : Rapport d'évaluation du projet 2 _ octobre 2018, p.15.

En fusionnant le besoin de collecte de données de la démarche doctorale aux étapes de bilans des apprentissages déjà prévues dans la démarche de GCP, j'ai pu concilier les besoins de

l'animation et ceux de la collecte de données nécessaires à une analyse de contenus telle qu'on peut en retrouver dans une recherche qualitative (Cros, 2004; Fortin, 2010).

Ces catégories s'apparentent aux trois compétences fondamentales : penser, ressentir et agir que le GCP aide à améliorer (Champagne et Desjardins, 2010). Qui plus est, les catégories de transformations qui ont émergé des analyses font écho aux boucles de réflexivité et d'apprentissages dans un contexte d'ajustements de pratiques (Argyris et Schön, 2002; Le Boterf, 2008 et Guillemette, 2011). Les catégories *Agir autrement* et *Interagir de façon éthique* sont associables aux boucles qui ciblent un ajustement dans l'action ou le comportement alors que les catégories *Penser différemment* et *Ressentir en conscience* ciblent le niveau des intentions, des schèmes de pensée, des ressources et de l'identité d'apprenant.

Une deuxième condition d'émergence est aussi liée au temps qu'il faut accorder aux périodes de retours au début des rencontres. Ces retours permettent de démontrer que les consultations ont aidé à une résolution du problème et que la contribution de chacune des participantes et de chacun des participants a donné des résultats. La pertinence pratique d'une telle activité est établie dans une reconnaissance par les acteurs de l'efficacité des actions proposées et des apprentissages réalisés. C'est d'ailleurs dans cette visée qu'un récent guide pratique pour l'implantation de GCP propose de formaliser une septième étape de suivi (Sabourin et Lefèvre, 2017, p. 61).

La deuxième classe d'action, située à la fin d'un cycle de GCP, est composée d'un choix parmi les trois actions-clés expérimentées qui peuvent être utilisées à différents moments, selon le rythme du groupe et le temps imparti. Elle s'inscrit dans une volonté de susciter une présence

cognitive définie comme la participation au choix des contenus et aux activités proposées qu'on retrouve dans une communauté d'apprentissages professionnelle dans les récentes approches de formation et d'accompagnement en ligne (Jézégou, 2010; Garrison, 2017). Ce choix permet de respecter la volonté des participantes et des participants de clore l'activité de la façon qu'ils le souhaitent. Classifier en fonction des thématiques du référentiel de compétences des cadres ou en fonction de la nature des savoirs cocréés peut convenir à un groupe alors qu'un autre groupe souhaitera pousser plus loin l'exercice de verbalisation en termes de savoirs.

Dans une perspective « d'énonciation par le sujet lui-même de ce qu'il se représente être sa compétence construite dans l'exercice de son activité » (Barbier dans Avenier et Schmitt, 2007, p. 65), cette troisième action-clé permet de conclure par un exercice de verbalisation inspiré de la définition même d'un savoir professionnel proposé dans le cadre du parcours doctoral en soutien à la verbalisation : *dans une situation donnée X, une action ou une compréhension Y conduit ou peut conduire à un résultat Z*. Cette stratégie est un exemple de l'influence du parcours doctoral sur la pratique d'animation.

C'est donc le groupe qui décide jusqu'où il veut aller. Ce processus est issu d'une « conceptualisation faite à partir des échanges [et de l'analyse qui] amène le praticien à devenir plus conscient de sa façon d'intervenir et de ce qui est en jeu pour lui dans cette situation » (St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002, p. 39). Un nouveau savoir émerge de cette réflexion sur l'agir. C'est toute la posture d'accompagnement qui s'appuie davantage sur l'apport des participants qui s'apparente à une expérience de plus grande mutualité ou de co-accompagnement ou dit autrement, d'un leadership partagé d'accompagnement. Ainsi les

apprentissages qui deviendront des ressources (savoirs d'action) reposent sur la contribution des savoirs expérientiels et des savoirs coconstruits dans un contexte d'animation de GCP de cadres dans le domaine de l'éducation favorablement intéressés aux apprentissages. C'est le temps et la mise à l'épreuve dans l'action qui en révélera leur viabilité. Derrière ces classes d'actions élaborées pour les étapes de bilans, c'est ma posture d'accompagnement qui s'est enrichie d'une capacité à faire nommer aux participantes et participants ce que les interactions avaient permis de construire ensemble. Cela demande d'installer un temps suffisant aux étapes de bilans et à l'étape 7 de retour sur la consultation pour examiner ensemble les cartes co-élaborées et pour traduire en savoirs les nouvelles capacités dégagées à partir des situations soumises à la consultation. Ce faisant, les deux classes d'action développées, composantes de mes savoirs professionnels, viennent appuyer l'importance de l'étape 7 de retour sur la consultation (Sabourin et Lefèvre, 2017) en mettant l'accent sur les apprentissages et les savoirs qui peuvent s'en dégager.

2.3 Apprentissages et savoirs développés par les participantes et les participants

Dans le domaine de la didactique professionnelle, Pastré (2011) précise que les situations professionnelles sont sources d'apprentissage lorsque l'expérience validée par le sujet se transforme en connaissance. Les projets réalisés démontrent que l'expérience à valider par le client peut se traduire sous la forme de savoirs coconstruits énoncés par les participantes et les participants eux-mêmes, susceptibles d'être utiles à d'autres cadres de même fonction. Examinons-en quelques-uns de plus près.

Les principaux savoirs coconstruits par les participantes et les participants aux GCP sont considérés comme faisant partie des résultats obtenus, une des trois composantes de la définition de savoirs professionnels retenue dans cet essai. Le degré d'acceptabilité des savoirs par les acteurs [participants] obtenu lors des étapes de bilans atteste de leur validité sociale (Nizet, 2019). Enfin, les participantes et les participants considèrent que la démarche leur a apporté un éclairage suffisant pour dénouer leurs tensions ou leurs préoccupations : *Je possède [maintenant] les pistes de solution. Il faut que je me fasse confiance (SP3CG_17-18)*. Ils témoignent de la pertinence pratique des apprentissages et des savoirs construits, lors des retours dans les rencontres subséquentes ou encore dans le questionnaire d'appréciation administré par l'ACCQ ; *J'ai vraiment mis en pratique les pistes qui ont émané du codéveloppement (ACCQ_Q6_Dae_17-18)*. À la question de savoir si les connaissances et habiletés ont été réutilisées au travail, au quotidien, un autre participant a écrit : *Le codéveloppement a définitivement un impact majeur sur le développement de la maturité managériale et le courage dont il faut faire preuve au quotidien dans l'exercice de nos fonctions* et concernant le sentiment d'efficacité professionnelle qui s'est amélioré, il ajoute *Pas seulement mon sentiment d'efficacité mais également mon sentiment de légitimité dans les actions à poser et dans les émotions ressenties face à certaines situations (ACCQ_Q6_CC_17-18)*. Ainsi après avoir reconnu les émotions que génère la situation, après avoir conscientisé le schème de pensée qui empêche d'agir autrement, la personne-cliente découvre des façons différentes de travailler. Par exemple, plusieurs plans d'action témoignent d'une volonté de clarifier ses propres attentes dans un contexte d'encadrement individuel ou encore dans le cas d'absentéisme ou de mobilité de personnel et cela prend la forme d'un plan de rencontre. Encore, un plan d'action prévoit la mise

en place d'une expérimentation de rotation des tâches dans le but de maintenir l'efficacité du service en cause ou de l'optimiser en fonction des priorités dans le cycle des productions attendues et pour laquelle, certaines conditions de réalisation se traduisent en vérification à venir.

Mais les énoncés produits peuvent-ils être considérés comme des savoirs professionnels? Précisons que ces énoncés sont formulés à partir d'une réflexion sur l'action et non à l'issue d'une action et qu'ils s'apparentent davantage à des règles d'action, des principes, des généralisations ou encore qu'ils expriment les valeurs sur lesquelles reposent un choix d'action. Je peux au moins conclure que les participantes et les participants sont engagés dans une construction de savoirs. Retournant à certains ouvrages théoriques concernant la construction de savoirs et revenant dans un premier temps sur l'exercice de classification selon la nature des savoirs, j'ai pu considérer que les savoirs énoncés correspondent à des savoirs cocréés définis comme « pouvant être des savoirs d'action, de compréhension ou des savoir-être et se traduire en des changements d'attitudes ou de valeurs » comme dans la proposition d'accompagnement pour un agir professionnel de Charlier et Biémar (2012, p. 146). Les savoirs formulés à l'aide des trois composantes d'un savoir professionnel proposés dans les documents du programme sont aussi compatibles avec la définition des savoirs d'action proposée par Barbier (dans Avenier et Schmitt, 2007, p. 65) :

les savoirs d'action peuvent être définis comme des énoncés considérés par l'acteur énonciateur comme efficaces, c'est-à-dire comme investis d'une valeur par rapport à un engagement ultérieur dans l'action, la sienne et celle d'autres acteurs placés dans la même situation.

Finalement, les propositions théoriques dans l'ouvrage de M.J. Avenier et Schmitt (2007) portant sur la construction de savoirs pour l'action en gestion sont venues jeter un éclairage différent sur les énoncés répertoriés. Pouvais-je considérer les énoncés de savoirs comme des savoirs actionnables locaux définis comme étant « susceptibles d'être utiles à l'action des praticiens » mais qui, dans le cadre d'une animation de GCP, sont coconstruits par les participantes et les participants eux-mêmes? Le cadre de référence pour l'élaboration de savoirs actionnables à partir de l'expérience de praticiens implique un canevas de recherche-intervention auquel la démarche de consultation d'un GCP ne saurait prétendre. Ma pratique d'animation consistait à faciliter une formulation sous la forme de règles d'action, de principes et de valeur dans le temps imparti aux projets. Ce concept de savoirs actionnables locaux peut tout de même correspondre aux énoncés qui sont le résultat d'une percolation de savoirs d'actions partagés durant la consultation lorsque ceux-ci ont été effectivement utiles sur le terrain et attestés comme tels, à la fin d'un cycle de GCP. Ce questionnement sur la caractérisation la plus juste des énoncés continue de faire partie de ma démarche d'animatrice.

Revenons à ces apprentissages et aux énoncés de savoirs résultant des étapes de bilans expérimentées auprès des six groupes constitués à partir des trois catégories de cadres différentes déjà mentionnées. Afin de ne pas alourdir ce chapitre, une seule classe d'actions par fonction de cadres est présentée. Chacune d'elle est soutenue par quelques exemples d'actions-clés. Le lecteur pourra se référer à l'annexe I pour découvrir l'ensemble des composantes de savoirs sous forme de classes d'action, de règles actions les plus récurrentes retenues lors d'un dernier regard analytique dans le cadre de la rédaction du présent essai.

La présentation d'une partie de ces apprentissages et savoirs est regroupée sous trois familles de situations distinctes en lien avec la fonction de cadres exercée : dix consultations portaient sur des situations professionnelles de cadres de gérance ; onze sur des situations professionnelles de cadres de coordination et douze situations professionnelles de cadres de direction ajointe des études³¹. Les actions ont été regroupées en classes distinctes en fonction des thématiques de gestion récurrentes soulevées par les participantes et les participants, et associées aux intentions ou aux résultats attendus qui constituent la dernière des trois composantes d'un savoir professionnel. Ces classes d'action sont extraites des cartes d'apprentissages coconstruites, des exercices de classification des énoncés en dimensions et en nature de savoirs et des énonciations de savoirs, aux différentes étapes expérimentées dans les projets.

La validité de ces composantes de savoirs est démontrée par les liens sémantiques détectables avec le Référentiel de compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial (ACCQ, 2017), qui sert de document de référence pour la validité épistémique définie comme « valeur par rapport au réel » (Nizet, 2019). La validité sociale définie comme le « degré d'acceptabilité par les acteurs dans leur production » est intrinsèque à la démarche utilisée dans l'intersubjectivité vécue aux étapes des bilans de la démarche de GCP. J'ai aussi choisi de signaler les appuis théoriques qui ont

³¹ Dans le Plan de classification et Guide de classement (2008) produit par la Direction générale des relations de travail au Ministère de l'Éducation la catégorie d'emplois est déterminée selon des attributions communes en termes de niveau de responsabilité et de fonctions de gestion.

accompagné la coconstruction des savoirs des participantes et des participants afin que le lecteur puisse apprécier la validité de ces savoirs en fonction de théories ou concepts qui ont été mis à contribution au cours de la consultation et lors des étapes bilans. Pour moi, cela illustre la capacité d'un praticien-participant à faire appel à des savoirs savants ou reconnus pour fonder sa réflexion et ses choix. Durant ces contributions, je partageais, dans un rapport d'égalité, les références qui me venaient à l'esprit et je demandais aux participants contributeurs de nous faire parvenir le texte ou le lien afin d'accéder aux références et m'engageais à faire les suivis.

2.3.1 Chez les cadres de gérance

Ce groupe de cadres occupent des postes de gestionnaire administratif, d'agent d'administration, de régisseur ou contremaitre d'entretien spécialisé ou d'entretien général tel que mentionné au plan de classification (2008). Les principales attributions communes sont celles d'une contribution à l'élaboration des différents documents de gestion, à la préparation de la partie du plan de travail qui les concerne et des différentes responsabilités du secteur d'activités auxquels ils sont liés.

Les dix situations professionnelles soumises à la consultation des cadres de gérance ont soulevé un besoin de se doter d'une vision claire de leur responsabilité de supervision et d'encadrement des membres de l'équipe à laquelle ils appartiennent. Ils sont en supervision directe de l'opérationnalisation des tâches et des mandats du service duquel ils relèvent. Leur position hiérarchique limite leur contribution attendue dans les décisions et orientations. Ils en souffrent souvent quand ils souhaitent influencer davantage leur organisation. Deux grandes classes d'actions ont émergé des consultations; celle visant l'amélioration dans l'organisation du

travail et celle concernant la gestion d'un problème de ressources humaines. C'est cette deuxième classe qui sert d'exemples ici. Certaines actions-clés s'apparentent à des règles d'action liées à un principe ou à une valeur.

2.3.1.1 Classe d'actions en gestion des personnes et des équipes pour une amélioration de comportements ou de rendement

- a) Se doter d'un mécanisme de suivis qui reflète une volonté de faire participer l'employé activement à ses tâches;
- b) Proposer des méthodes de travail en lien avec les besoins de changement détectés et offrir des formations aux employés afin d'améliorer la productivité et de nourrir le sens du travail;
- c) Être en mesure de recadrer une employée ou un employé dans une vision du professionnalisme attendu, par exemple dans les rapports aux étudiants;
- d) Sensibiliser les employés aux impacts de leurs comportements et actions nuisibles ou inefficaces;
- e) Solliciter l'implication des personnes concernées dans la mise en place de nouvelles façons de faire et reconnaître une phase de ralentissement pour y arriver.

Les cadres de gérance se trouvent démunis face à des comportements d'employés qu'ils jugent résistants ou parfois même incompetents. Lorsqu'ils partagent ce constat et qu'ils cherchent des façons d'améliorer le rendement de ces employés, les exigences

d'accompagnement ou d'encadrement ressortent. Lorsqu'ils prennent conscience de leurs présupposés et qu'ils remettent en question leur perception, ils découvrent un espace pour intervenir de façon éthique dans le respect du rythme des personnes et des exigences de rendement. Quelques ressources ont été partagées, par exemple la méthode du Virage 180³² pour recadrer; des formulaires d'appréciation ou d'autoévaluation et des références concernant les habiletés de supervision (Lainey, 2009; Cormier, 2006).

Ces savoirs liés à la gestion des ressources humaines viennent nourrir les actions-clés sous les compétences 7 et 8 de l'axe de gestion des personnes et des équipes du référentiel : « Assurer des conditions adéquates pour que chaque membre de son personnel joue son rôle avec compétence » et « Assurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence ».

2.3.2 Chez les cadres de coordination

Les attributions communes des cadres de coordination comportent les fonctions habituelles de gestion allant de la planification à l'évaluation qu'il s'agisse de programmes, d'activités ou de ressources. Au niveau de leur direction de service, ils collaborent à l'élaboration des documents d'orientation et de gestion. Ils en assument la mise en œuvre dans leur secteur en

³² « Virage 180 est une méthode qui consolide le lien de confiance entre le gestionnaire et son employé, tout en stimulant la mobilisation. Une approche concrète et efficace en 4 étapes qui amène les employés à s'engager à régler leurs mauvaises habitudes et qui apporte aux gestionnaires des résultats durables.

rédigeant des procédures et en émettant des directives. Ils assument la gestion des ressources humaines, matérielles et financières de leur secteur en collaboration avec les services concernés. La position hiérarchique de ces cadres est complexe et délicate car ils sont à la fois patrons pour les uns, dont les cadres de gérance, et exécutants pour les autres, leurs supérieurs. Dans une volonté de bien concilier les besoins des uns et les attentes des autres, ce rôle d'interface exige de clarifier ses intentions et d'agir au mieux dans des situations délicates.

Les onze situations professionnelles soumises à la consultation des cadres de coordination représentent autant de préoccupations et de défis de certains cadres qui expriment leur malaise face à des orientations organisationnelles qu'ils doivent soutenir et auxquelles parfois ils n'adhèrent pas. Pour d'autres encore, tout comme pour les cadres de gérance, la gestion des ressources humaines représente un défi considérable tant au sein des équipes qu'envers une personne en particulier. Ce dernier constat est encore plus présent chez les nouveaux cadres. Quatre classes d'actions ont émergé des bilans d'apprentissages et de l'exercice de leur catégorisation en savoirs : celle liée au maintien d'une relation de qualité avec la ou le supérieur immédiat dans un contexte de styles de gestion difficilement conciliables; celle liée à l'adhésion aux orientations organisationnelles; celle en lien avec la mobilisation des équipes et celle en lien avec un encadrement individuel. Voici cinq exemples d'actions-clés liées à la thématique d'adhésion aux orientations organisationnelles.

2.3.2.1 Classe d'actions en lien avec l'adhésion aux orientations organisationnelles

- a. Clarifier son rôle et analyser l'écart entre ce qui est souhaité et ce qui est possible, de façon à déterminer sa place dans l'organisation;

- b. Approfondir une analyse par un regard systémique (effet de silos; reconnaître la transversalité dans les dossiers à mener);
- c. Être capable de se remettre en question;
- d. Développer une lecture politique et économique de la situation : acteurs impliqués, les coûts, etc.;
- e. Améliorer sa compréhension de la culture organisationnelle et détecter un levier dans ce qui apparaît être un défi.

Quand on n'obtient pas le résultat escompté, il devient nécessaire de réfléchir à des façons d'agir autrement, voire de réfléchir différemment comme l'exprime un participant : *L'aspect de réfléchir sur notre propre positionnement dans l'organisation, je trouve ça intéressant d'y réfléchir plus sérieusement et plus en profondeur* (CCS5#107). Cet exemple rappelle les propos de Payette (2000a, p. 26) quand il affirme que « vouloir apprendre à mieux agir comme praticien entraîne nécessairement les gens à s'étudier comme personne dans leur contexte organisationnel spécifique ». Les actions répertoriées sous cette classe d'actions sont en lien avec le besoin de renforcer le sens politique, la collaboration, de faire preuve de leadership et de développer un regard systémique. Reconnaître et accepter les limites de son influence structurelle liée au niveau hiérarchique de son poste et l'exercer au mieux avec des stratégies appropriées permet au client de développer une capacité d'influencer les dynamiques et de mieux adhérer aux orientations organisationnelles.

La sensibilisation à une lecture psychosociologique de l'organisation, celle des interactions entre l'individu et le collectif, nourrit la compréhension. La capacité d'analyse est

renforcée par les interventions des pairs et par les contributions théoriques portant sur les tensions de rôles (Royal et Brassard, 2010); sur le concept de l'acteur stratégique (Crozier et Friedberg, 1977; 2014) et la logique des acteurs (Boutinet, 2010).

Au regard des compétences du référentiel de l'ACCQ, cette classe d'actions est liée à une action-clé du référentiel : « Choisir des stratégies d'action en fonction de la dynamique organisationnelle et politique du cégep » sous la capacité 1.1: « Être capable d'exercer un leadership mobilisateur dans son domaine de responsabilité » et plus globalement la compétence liée à l'environnement 6.1: « Être capable de définir sa propre contribution à la réalisation de la mission de son collègue ».

2.3.3 Chez les cadres de direction adjointe des études

Le cadre de direction adjointe des études, sous l'autorité de la direction des études, exerce les fonctions communes de gestion pédagogique dans une combinaison de champs d'activités de la vie départementale, de la supervision de l'enseignement, de la gestion des programmes, des affaires étudiantes, de l'allocation de la tâche, des ressources didactiques, du service de développement pédagogique ou encore de l'organisation, du cheminement scolaire et du plan de réussite.

Le cadre de direction adjointe des études est un acteur important dans le développement des programmes et dans le développement organisationnel. Il est le supérieur immédiat de plusieurs employés. Il est celui qui interagit directement avec les enseignants et avec plusieurs professionnels. Il est souvent à l'interface entre les décisions de la direction des études et les

équipes qu'il supervise. Son intérêt pour le développement pédagogique et la réussite prédomine. Ces cadres sont souvent d'anciens conseillers pédagogiques ou d'anciens enseignants expérimentés avec une expertise disciplinaire spécifique. Ils sont confrontés à une vision de gestion plus managériale au contact des autres gestionnaires et des obligations du collège qu'ils découvrent.

Les douze situations problématiques soumises à la consultation des cadres de direction adjointe des études représentent des défis d'accompagnement d'équipe et de personnes et aussi un questionnement identitaire quant au style de gestion qu'ils souhaitent pouvoir développer. Même si l'expertise pédagogique qu'il détient aide à la prise de décision, le cadre a tout intérêt à être conscient de la posture pédagogique qui le guide, de façon à bien analyser les initiatives qui peuvent lui déplaire.

Ce cadre de direction adjointe des études doit organiser le travail pour atteindre les résultats attendus en déterminant les ressources à rendre disponibles et en stimulant la mobilisation pour y arriver. Le travail en équipe est nécessaire en gestion pédagogique compte tenu de la complexité des dossiers et des visions différentes en pédagogie qui demandent à être arrimées au plan de réussite. Les compétences de gestion des ressources humaines sont indispensables pour superviser les équipes et intervenir de façon adéquate lors de tensions ou de conflits. Aux tensions interpersonnelles au sein des équipes s'ajoutent des conflits générés par des expertises différentes et des positionnements théoriques divergents. C'est par un diagnostic situationnel qu'il parviendra à dégager les espaces de régulation. Par ailleurs, au cœur des prises de décision, la question du style de gestion qu'il souhaite exercer est soulevée. Trois classes

d'actions donnent un portrait des savoirs coconstruits à partir des consultations vécues : une classe reliée à l'organisation du travail, une autre à la gestion des équipes et une troisième liée au développement professionnel. Cette dernière qui sert d'exemple est accompagnée de six actions-clés.

2.3.3.1 Classe d'actions au regard de son développement professionnel

- a) Dans un ressenti de conflits de valeurs ou de visions des obligations de gestion, avoir le courage de soulever le malaise avec son supérieur ou son équipe, de façon éthique;
- b) Dégager les points de convergence dans un échange sur les rôles et les valeurs entre collègues et avec son supérieur;
- c) Reconnaître le pouvoir que donne le fait d'être sur le terrain comme direction adjointe et de l'existence de certains leviers;
- d) Développer l'habileté communicationnelle d'utiliser le langage de l'autre pour une communication efficace et dans le respect d'autrui;
- e) Nourrir sa vision d'un leadership partagé à l'aide de référents théoriques;
- f) Faire un travail réflexif sur sa pratique (en réf. : référentiel), sur ses valeurs, sur les notions d'engagement, de prudence, de pouvoir et de contrôle.

Les cadres de direction adjointe des études vivent souvent une tension entre les obligations de redditions de compte qui poussent vers une gestion axée sur les résultats et les convictions pédagogiques qui fondent leurs points de vue et leurs analyses de situations.

Revenant sur le sens des actions, explicitant leurs intentions d'agir, ils consolident leur vision de certaines dimensions de l'identité professionnelle de gestionnaire qu'ils souhaitent développer. Ils entrevoient que la perspective d'une vision émancipatrice est réconciliable avec les obligations de gestion. L'accompagnement des personnes prend un sens nouveau quand ils identifient que leur capacité d'accompagnement pédagogique peut se transférer dans l'accompagnement de leurs équipes. Cela n'est pas sans rappeler les propos de Payette (1995) quand il affirme qu'il y a une dimension nécessairement formatrice dans un rôle de gestion.

En lien avec la compétence 1.2 « Adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu dans le cadre d'une démarche évolutive », le cadre de direction adjointe des études est capable de « Développer et maintenir une posture réflexive et un regard critique sur sa pratique professionnelle ». Les consultations en GCP ont permis d'« objectiver ses façons d'être et d'agir, prendre la mesure de ses ressources et limites dans des situations complexes de travail ».

Certaines ressources théoriques sont venues appuyer les interventions ou ont été données en référence afin de poursuivre la réflexion à propos d'un leadership éducatif à assumer (Lapointe et Langlois, 2002; Dutercq et al, 2015; Luc, 2016); à propos des zones de pouvoir (Payette et Champagne, 2010) et des tensions de rôles (Royal, 2007).

Globalement, les classes d'actions dégagées par les six groupes de cadres se distinguent par leur degré de proximité dans l'opérationnalisation des décisions prises par l'équipe de direction. Le rôle d'interface entre les employés et les supérieurs immédiats est présent dans chacun des groupes mais se joue différemment en fonction des responsabilités et des dossiers.

Les exigences de leadership aussi varient selon les fonctions. Cela conditionne l'espace de créativité qu'ils peuvent développer.

Ces classes d'actions, composantes de savoirs professionnels, sont des exemples d'améliorations de la pratique professionnelle qui seront apportées au lendemain des séances de GCP. L'expérience du GCP induit des comportements différents et des compréhensions enrichies. Cette contribution à l'amélioration des capacités de réfléchir, d'agir et d'interagir est une contribution au développement d'une identité professionnelle qui implique une vision évolutive de l'identité professionnelle définie par Landry (2012, p. 34) comme

un processus dynamique et évolutif d'adaptation, d'intégration et de dénomination du regard que la personne porte sur elle comme direction d'établissement scolaire et du regard porté sur elle par le personnel enseignant, les collègues et les gens du milieu environnant, dans sa réflexion, ses actions, ses interactions, ses attitudes. Ce processus contribue à construire avec les autres, la représentation de soi et celle qu'il est fait d'elle-même dans la posture professionnelle qu'elle adopte et qui conditionne son action.

L'expérience même de GCP conduit à des apprentissages communs aux six groupes qui ont été formulés sous une forme déclarative de constats comme une sorte de prise de conscience. Ils sont regroupés dans des formulations qui reprennent les éléments les plus récurrents. En voici quelques exemples :

- La réflexion personnelle se nourrit de la vision des autres qui apparaît un ingrédient essentiel;
- Les questions de clarification aident à mieux comprendre la situation;
- La compréhension d'une situation est influencée par les expériences antérieures;
- La confrontation des idées fait émerger des solutions;
- La recherche des convergences dans des positions initialement vues comme divergentes;
- Le développement d'une capacité d'acceptation de l'autre tel qu'il est;
- Le développement d'une capacité d'écoute en laissant le silence s'installer et sans essayer de toujours trouver la solution;
- Après avoir déplié les émotions, on peut analyser la situation pour clarifier la zone de pouvoir en fonction de l'environnement.

Aux étapes de bilan et de retour, les participantes et les participants conscientisent ce qu'ils ont appris et intègrent de nouvelles représentations des situations soumises à la consultation dans des intentions d'action. Ils se donnent des mots pour le dire qui renforcent de nouvelles compréhensions et nouvelles possibilités d'action.

TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS

Dans ce chapitre, la question de la transférabilité des savoirs professionnels développés durant le parcours doctoral est présentée sous trois aspects : la transférabilité des savoirs professionnels d'animation en contexte de GCP; le transfert des apprentissages et des savoirs des participantes et des participants d'un GCP auprès de la communauté des cadres et certaines considérations de communication et de diffusion. Le concept de transférabilité retenu dans le cadre du doctorat professionnel est lié à la notion de contexte

nous entendons par transférabilité, la possibilité de déployer les savoirs professionnels en contextes similaires ou différents, tout en y apportant des ajustements et menant à de nouveaux apprentissages. Nous pourrions aussi parler de notion d'adaptabilité. (Balises de l'activité de synthèse, 2019, p. 4)

Ce choix s'appuie sur les définitions proposées par Tardif (2004) et Roussel (2011), le premier s'étant concentré sur le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle et le deuxième, sur le transfert des connaissances en milieu organisationnel.

3. TRANSFERT DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

3.1 Transfert des savoirs professionnels d'animation de GCP

La possibilité de transfert des savoirs professionnels d'animation auprès de l'organisation ou de la communauté élargie repose sur un intérêt à favoriser la dimension cognitive collective en GCP, dans un souci de soutien au développement professionnel individuel. D'autres

animatrices ou animateurs de GCP intéressés à renforcer la démarche réflexive et cognitive aux étapes de bilans de cycle en GCP pourront utiliser les outils présentés au chapitre précédent et les adapter à leur pratique d'animation.

Dans le respect des étapes de la démarche de GCP, les stratégies d'animation des deux moments d'énonciation collective, celui des apprentissages et celui des savoirs, sont transférables d'un groupe à un autre, selon la composition du groupe et selon son intérêt à vouloir « nommer ce avec quoi on repart » à la suite d'une consultation et d'un cycle de GCP. En ce sens, le premier type de transfert possible s'apparente au transfert rapproché puisque « le degré de similarité entre la situation de formation et le contexte de transfert demeure assez élevé pour qu'un faible degré d'adaptation soit nécessaire au transfert » (Roussel, 2011, p. 33). En effet, les possibilités de transfert dans les gestes d'animation ont été explorées d'un groupe à l'autre pendant les projets et aussi dans les différents groupes animés depuis la fin des projets.

Quant au transfert à d'autres personnes intéressées à animer des GCP et à des animatrices ou animateurs de GCP, c'est par une diffusion de cette proposition des stratégies et outils développés que la transférabilité à une communauté élargie pourra se réaliser, notamment par des communications professionnelles auprès des membres de l'Association québécoise de codéveloppement professionnel et de ceux de l'Association des cadres des collèges du Québec. Certaines considérations quant à ces transferts rapprochés demandent à être explicitées.

3.1.1 Transfert rapproché, en contexte similaire en associatif

L'année qui a suivi la réalisation du premier projet prévu au parcours doctoral, j'ai accepté d'animer un groupe composé de participantes et de participants de deux associations différentes : des cadres de coordination en provenance de l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ) et des cadres de coordination en provenance de l'Association québécoise de cadres scolaires (AQCS). Les stratégies d'animation de l'étape des bilans et retours développées dans le cadre du projet se sont avérées efficaces pour accompagner les participantes et les participants provenant des deux ordres d'éducation différents.

Par ailleurs, je me suis aussi interrogée sur la capacité à intégrer ce type d'exercice dans un groupe qui serait mis en place dans un collège donné ou dans toute autre organisation. Comme il s'agit d'un exercice d'énonciation, à priori aucun obstacle ne vient rendre cette pratique difficilement applicable dans un contexte différent d'animation de GCP. Les distinctions seraient plutôt liées au contenu des situations-problèmes soumises à la consultation et au choix d'animation. Cela renforce l'idée qu'une des conditions de transférabilité de cette façon d'animer aux étapes de bilans d'un GCP repose beaucoup sur l'intérêt des participantes et des participants à vouloir nommer ensemble ce avec quoi ils repartent, à la suite d'un cycle de GCP, peu importe l'environnement dans lequel se passe le GCP mais surtout sur l'intérêt d'une animatrice ou d'un animateur à vouloir l'expérimenter ou se l'approprier.

3.1.2 Transfert éloigné

Un transfert qui se réduirait à l'utilisation des stratégies développées ne saurait rendre compte de la complexité inhérente à la posture d'accompagnement qui ressort des projets menés. En GCP, la posture d'animation demande de développer une écoute et une empathie par une présence attentive et une posture d'accompagnement. « Accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2008, p. 308). En fait, l'approche de GCP demande un climat de confiance et d'ouverture, de sollicitude et de bienveillance qui permet au client ou à la cliente une *expression authentique de soi*, celle qui favorise une reconnaissance du plein potentiel de la personne et une plus grande efficacité professionnelle. La posture d'accompagnement dans l'animation permet que la consultation de GCP devienne *un espace-tiers* pour une problématisation éclairée. Cette posture est transférable dans d'autres contextes de formation comme j'ai pu en faire l'expérience lors des sessions de formation en insertion professionnelle que je coanime depuis quelques années. Il s'agit ici plutôt d'un transfert éloigné qui nécessite un plus haut degré d'adaptation que celui qualifié de rapproché (Roussel, 2011, p. 33). Plus largement dans ma pratique de formatrice ou d'animatrice, c'est la posture d'accompagnement qui est transférée avec un accent sur la contribution des personnes présentes au contenu des formations. Par exemple, les échanges de pratique en petits groupes prennent plus de place dans l'organisation de la journée de formation. La posture de facilitateur domine et ma contribution dans des apports d'expertise ne se font qu'à partir des résultats des échanges de pratique.

Comme j'interviens dans différentes modalités de formation, j'ai constaté un transfert de cette attention particulière aux besoins des participantes et des participants dans le cadre d'autres activités. Par exemple, à une session de formation pour les nouveaux cadres ou lors d'une présentation à de futurs gestionnaires, je suis beaucoup plus à l'aise d'utiliser le questionnaire afin de les accompagner dans une réflexion. Je me suis rendu compte que le portrait des préoccupations actuelles des cadres auquel j'ai accès augmente mon confort à accueillir des questionnements in situ. Cela a aussi une influence considérable sur le choix des contenus de présentation et des cadres de référence que je peux mettre à profit pour soutenir des démarches de développement professionnel individuelles ou lors d'activités de formation. À titre d'exemple, j'ai accepté d'animer un atelier pré-événement à une session à l'ACCQ en octobre 2019 afin de « permettre aux participants de discuter en petits groupes autour de questions ciblées liées à la gestion du changement dans les collèges ³³ ». Les savoirs issus des GCP concernant la gestion du changement m'ont permis d'associer des exemples concrets aux cadres de référence concernant les dynamiques liées au changement dans les organisations et de faciliter leur appropriation par les quatre-vingt cadres membres présents à cet atelier.

À la demande de l'ACCQ et de ses membres, j'ai accepté d'animer à distance une communauté de pratiques pour des cadres de directions de centres en utilisant une plateforme Web. Ce projet-pilote d'une animation de communauté de pratiques qui a démarré en janvier 2020 vise à rejoindre des cadres gestionnaires de centres géographiquement éloignés et qui se

³³ Extrait du Programme de la session de perfectionnement à l'intention des directions adjointes des études, 2019.

retrouvent souvent seuls avec des problématiques multiples de gestion. Je serai en mesure d'apprécier la transférabilité des savoirs d'animation dans ce nouveau contexte.

Enfin, si en plus de maintenir l'offre annuelle de démarrage de GCP, l'ACCQ proposait aux membres de l'association une initiation à devenir animatrice ou animateur de GCP, les savoirs d'animation qui conduisent à nommer des savoirs en fin de cycle d'un GCP et ceux plus globaux présentés au chapitre suivant pourraient être partagées, adaptées et bonifiées par les membres de ce groupe d'animatrices et d'animateurs.

3.2 Transférabilité des savoirs développés par les participantes et les participants

L'étape d'élaboration de la carte des apprentissages favorise une prise de recul en énonçant les apprentissages résultant de la consultation. L'exercice de catégorisation sur lequel se termine cette élaboration de cartes vient soutenir une première étape de décontextualisation (Tardif, 2004) qui permet de passer du particulier de la situation soumise à la consultation à une forme plus générale sous une des quatre catégories utilisées. Cette catégorisation contribue à améliorer la capacité de réfléchir et d'analyser comme le suggèrent Couturier et Huot (2005, p. 112) qui considèrent, à l'instar des auteurs Demazières et Dubar (1997), que

catégoriser est un acte de pensée mettant en œuvre des procédures d'analyse, c'est-à-dire des actes de composition et de combinaison des objets dans l'activité langagière; ils deviennent alors objets de catégorisations pratiques, savantes et officielles.

En cours de projets, la catégorisation s'est avérée une stratégie pertinente pour que la complexité d'une situation soit explicitée. Chacune des dimensions catégorisées génère un espace de transfert possible dans d'autres contextes ou situations. Par exemple, si une participante ou un participant se met à agir autrement dans le cadre de la situation problématisée et que les résultats sont concluants, il est fort probable qu'elle ou il le fera dans d'autres situations similaires.

L'énonciation à l'aide des composantes d'un savoir professionnel permet aussi une transférabilité par la généralisation ou l'abstraction qui s'opère. L'énonciation amorcée par l'expression « Dans une situation où... » conduit à préciser des éléments de contexte qui peuvent faire écho à plusieurs situations de gestion similaires.

Le mouvement qui conduit à dégager les savoirs suppose une conceptualisation de l'apprentissage qui facilite l'énonciation (généralisation). Les savoirs vont se retrouver sous forme de règles d'action ou d'explicitation de schèmes de pensée qui, à leur tour, offrent un potentiel de transférabilité. Autrement dit, les consultations donnent accès aux savoirs acquis antérieurs à propos de l'action qui concernent tantôt le sens de l'action, son intentionnalité ou l'agir professionnel comme tel (Bourassa, Serre et Ross, 2007; Le Boterf, 2005). C'est cet aspect générique qui fonde le transfert. La capacité de synthèse par une généralisation ou une abstraction est un processus cognitif conscient qui facilite le transfert dans des situations similaires ou apparentées.

L'énonciation de savoirs permet d'ancrer les apprentissages, tant individuels que collectifs et laisse entrevoir une transférabilité de contenu. Toutefois, cet exercice d'énonciation

demande un certain temps d'appropriation. C'est ce que des participantes et des participants de l'ACCQ soulignent en mai 2019 : *au début, c'est pas évident, à la répétition on devient plus habile à le faire... ou encore mais j'avais pas saisi la puissance des phrases des autres sur ma situation [...] c'est aussi un outil, toutes ces petites phrases de tout le monde, elles me servent à moi... Je veux partir avec. De même, c'est aussi un exercice de développement en soi, le fait d'être capable de se ramasser dans une structure [phrase] après avoir vécu des émotions ça contribue non seulement au développement professionnel mais tu te développes mentalement aussi.* Ainsi malgré un temps imparti relativement court, il y aura autant d'exercices d'énonciations que de situations soumises à la consultation dans un GCP d'où se dégagent des effets exponentiels.

En GCP, la conceptualisation de l'action s'opère en collectif. Cette conceptualisation sera opérationnalisée plus tard, après les consultations en GCP. Ici aussi la question temporelle doit être considérée. Et, même si l'opérationnalisation relève du client qui fera ses choix par la suite, les participantes et les participants sont tous susceptibles d'effectuer des transferts dans leur pratique. Cela cache une certaine limite des projets réalisés car il faudrait aller sur les lieux de travail des participantes et des participants pour attester d'un nouvel agir professionnel et ce, sans compter que l'intégration demande un certain temps avant que cela puisse se produire, avant qu'un contexte ou une situation de travail la suscite (Roussel, 2011; Le Louarn et Pottiez, 2010). Cette limite est toutefois amoindrie grâce aux étapes de retours sur les séances de la rencontre précédente qui fournissent des traces de transfert. Ces traces sont autant d'exemples de la contribution des GCP à la professionnalisation des participantes et des participants.

Par ailleurs, Payette (2000, p.41) mentionne que la formation en GCP élimine cette question du transfert « puisque le travail se fait directement sur des situations de travail ». Si la proximité entre l'objet de consultation et la situation est telle qu'on ne peut parler de transfert, il y aura tout de même transfert si l'apprentissage extrait de cette consultation se retrouve dans la pratique dans un autre contexte. C'est aussi dans ce même espace de compréhension que Tardif (1992, p.218) nous dit que « le transfert des apprentissages est d'autant plus facilité qu'ils ont été réalisés dans un contexte de résolution de problèmes ».

Sur le plan du processus en GCP, la transférabilité se pose en termes de nouveaux comportements ou de nouvelles attitudes. Les participantes et les participants expriment avoir amélioré leur ressenti et avoir pris conscience des effets d'une interaction bienveillante. On peut inférer qu'ils ne laisseront pas ces nouveaux acquis dans la salle de rencontres et qu'il y aura un transfert dans les gestes du quotidien.

Le concept de transférabilité dans sa visée de réutilisation dans d'autres contextes met l'accent sur de nouveaux contextes et de nouveaux utilisateurs. C'est dire qu'il y a une perspective future. Il en est de même dans la définition du savoir actionnable en gestion proposée par Avenier et Schmitt (2007, p. 19) c'est-à-dire « un savoir susceptible d'être exploité dans des actions futures », quand Schmitt discute de l'appropriation des savoirs issus de la recherche par les praticiens. Cette appropriation qui porte une composante communicationnelle est présente aussi dans la transférabilité des savoirs énoncés par un groupe de praticiens.

3.3 Composante communicationnelle

Le potentiel de transférabilité des savoirs est lié à la capacité de communication ou de diffusion de ces savoirs. Inspirée par les propos de Schmitt (2007), j'ai réfléchi à quelques aspects de la composante communicationnelle dans le cadre des projets menés. Schmitt parle de trois sortes de mises en scène : une communication écrite, une communication verbale et une communication visuelle. Bien sûr, la production de textes demeure une façon d'accéder aux résultats des projets menés. D'ailleurs en 2017, dans le cadre des projets menés, le bulletin *Le Codéveloppeur* de l'AQCP et le *Facteur C* de l'ACCQ ont publié un article présentant certains résultats du premier projet que j'ai rédigé pour chacun d'eux. Les deux articles s'adressent à un public différent : l'accent a été mis sur les savoirs professionnels liés à l'animation dans le premier cas alors qu'il a été mis sur le contenu des savoirs liés à la gestion dans le deuxième cas (Annexe J).

La communication professionnelle verbale lors de colloques ou de sessions de formation permet une autre forme de transférabilité, particulièrement à une époque où les cadres ne prennent pas toujours le temps de lire un texte surtout s'ils n'ont pas inséré dans leur horaire des moments de lecture professionnelle. Cette forme de communication est souvent accompagnée de supports visuels, qu'on pense au diaporama, à un montage vidéo ou même à des formes plus récentes comme le Pecha kucha et la thèse en 180 secondes. En intervention comme en recherche, la question de transférabilité est liée à celle de l'intelligibilité de l'énonciation qui demande un traitement de présentations en fonction des destinataires concernés.

Cette discussion quant à la transférabilité a permis de faire état des espaces possibles pour réaliser des transferts. La question du transfert dans le traitement des résultats obtenus dans le cadre du parcours doctoral se joue à deux niveaux, celui concernant l'animation et celui concernant le contenu de gestion. Elle a tracé des liens entre leurs productions et leurs communicabilités.

QUATRIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE

Dans ce dernier chapitre je présente trois dimensions de savoirs professionnels développés tout au long du parcours doctoral. Quels savoirs ai-je développés au regard du contexte, des enjeux et des préoccupations de l'Association des cadres des collèges du Québec et des participantes et des participants aux GCP? Comment se vit ma propre responsabilité quant à mon agir, quant aux ajustements apportés et la posture éthique qui s'en dégage? Et, en quoi ce parcours a transformé mon identité professionnelle?

4. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE

4.1 Un contexte, des enjeux et des préoccupations de l'organisation

Les projets menés durant le parcours doctoral se sont inscrits dans une perspective de diversification des activités de perfectionnement que l'Association des cadres de collèges offre en soutien au développement professionnel de ses membres.

À travers les diverses tendances en gestion, dans de nouveaux partenariats avec d'autres associations de gestionnaires et sollicitée pour une participation à des projets de recherche ou une diffusion de résultats de recherche en gestion, l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ) aidée d'un comité des affaires professionnelles détermine un calendrier annuel d'offre d'activités de perfectionnement. La mise en place annuelle des GCP est liée à une décision de soutenir les membres dans une réflexion sur leur pratique professionnelle. Ce faisant, elle ouvrait un espace de partage et de reconnaissance des savoirs expérientiels des membres dans un soutien

au plus près des besoins individuels des participantes et des participants. Les activités de GCP ont été et sont considérées complémentaires aux activités de formation qu'on retrouve sous forme de présentations de cadres de référence, de résultats de recherche ou d'expériences, dans le cadre des colloques, de sessions thématiques ou de Webinaires. Dans un rôle s'apparentant à un *rôle conseil* auprès de la direction des affaires professionnelles, je suis en mesure de contribuer aux échanges sur les choix de contenu par ma connaissance des préoccupations soulevées par les participantes et les participants dans les consultations en GCP, tout en respectant la confidentialité quant aux situations soumises à la consultation de leurs pairs. D'autre part, ces situations suscitent chez moi un besoin et un désir de consultation d'écrits sur les thématiques actuelles de gestion et les fondements ou cadres de références qui leur sont liées. Ainsi, mon propre développement professionnel s'en trouve enrichi. Pour le dire plus simplement, j'assume un *savoir-conseiller* appuyé sur des expériences de GCP et sur un bagage de savoirs théoriques actualisé.

L'offre d'activités de GCP se fait dans une visée explicite de soutenir le développement de la capacité à « développer et maintenir une posture réflexive et un regard critique sur sa pratique professionnelle » de la compétence « adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu dans le cadre d'une démarche évolutive » du référentiel de l'ACCQ. Bien ancrée dans sa vision de soutien aux membres, l'ACCQ reconnaît la perspective d'amélioration de la capacité d'agir de chacun de ses membres renforcée par la dimension réflexive préconisée dans l'approche de codéveloppement. Grâce à cette cohérence de sens dans l'action, j'ai développé, d'une année à l'autre, un espace qui m'a permis de contribuer à ce que les participantes et participants repartent plus outillés en les accompagnant

sur un chemin de métacognition collective : qu'avons-nous appris et que peut-on faire avec ça! La dimension réflexive dans le parcours doctoral a ainsi contribué à améliorer ma capacité d'agir dans un contexte d'animation de GCP. La perspective pragmatique et socioconstructiviste qui transparaissent dans les choix d'animation développés sont en cohérence avec mes croyances d'un courant humaniste renouvelé qui recentre la personne au cœur de la démarche dans une volonté émancipatrice et instrumentante³⁴, en phase avec une amélioration de la capacité d'agir et de réfléchir en GCP.

Par ailleurs dans un contexte plus large, de plus en plus d'organisations proposent des formations selon l'approche de GCP. Par exemple, la Fédération des cégeps offre la mise en place de GCP aux cadres des collèges par le biais de leur organisation des services regroupés. Dans ce contexte collégial relativement nouveau, il devient important de pouvoir expliciter ce qui caractérise la proposition de l'ACCQ afin de confirmer la pertinence pour l'ACCQ de maintenir sa proposition auprès de ses membres sollicités par d'autres organismes. Les projets menés ont permis d'attester que l'opportunité de pouvoir réfléchir sur une situation en dehors du milieu dans lequel elle se vit est une caractéristique significative de l'offre de l'ACCQ. L'ouverture à l'expression d'une vulnérabilité ou d'une indécision et la pratique d'une réflexivité

³⁴ À ce propos, j'ai produit un article paru dans un ouvrage collectif intitulé *Après 50 ans: l'évolution des cégeps inspirée des réflexions de Guy Rocher*. Simard, Charles, et Association des cadres des collèges du Québec, 2019. Cet article reprend une distinction qui m'est chère entre une conception instrumentalisante et une conception instrumentante de la formation et de la gestion.

sont facilitées par le fait que cela se passe en association comme plusieurs participantes et plusieurs participants le mentionnent aux étapes de fin de cycle d'un GCP. La complémentarité des offres se retrouve donc non seulement dans les modalités de formation mais également dans la spécificité du contexte associatif auquel la participante ou le participant est convié. Inscrit dans la mission de l'association, le volet de favoriser le développement professionnel et de proposer du soutien et de la formation se complexifie avec les multiples possibilités technologiques de plus en plus performantes et les regroupements interassociatifs qui augmentent le nombre de formations disponibles. La dimension plus personnalisée et donc de plus petits groupes dans une approche comme le GCP peut sembler à contre-courant. C'est un choix associatif renouvelé chaque année pour autant que les membres répondent à cette offre.

L'ACCQ se préoccupe aussi de la valorisation de la fonction de cadres. Avec l'offre de mises en place de GCP, cette intention de valorisation peut passer par le renforcement du sentiment d'efficacité nourri dans la démarche de résolution de problème et de pratique réflexive de GCP. En GCP, les transformations³⁵ coconstruites évoquées par les participantes et les participants et leurs énoncés de savoirs fournissent des façons d'oser agir autrement, qui sont autant d'exemples de la valeur de dépassement préconisée par l'ACCQ³⁶. Les possibilités d'actions contenues dans les énoncés de savoirs des participantes et des participants viennent

³⁵ Les catégories de transformations issues des démarches de projet sont : Agir autrement, réfléchir différemment, ressentir consciemment et interagir de façon éthique.

³⁶ Les valeurs sont présentées sur le site de l'ACCQ, repéré à <http://www.accq.qc.ca/a-propos-de-l-accq/presentation/> : respect, collaboration et dépassement.

nourrir un sentiment d'efficacité défini par Bandura (dans Beillerot, 2004) comme la croyance d'une personne dans sa capacité d'atteindre ses buts, dans sa capacité de pouvoir utiliser ses aptitudes. Ce sentiment d'efficacité croît au fur et à mesure que la personne se sent capable d'agir, avec un degré d'intentionnalité compatible avec son environnement. Autrement dit, la personne devient « acteur » au sens sociologique du terme. Dans cette perspective, les dimensions identitaire et réflexive accompagnent celle de la résolution de problème et parfois même prennent le dessus. Un participant à la fois, un groupe à la fois, chemin faisant, la visée de valorisation de la profession de cadres se concrétise dans le courage d'agir, dans l'ouverture à accepter la situation réexaminée ou de proposer des changements et même dans le choix de relever d'autres défis comme cadres, ailleurs ou dans un autre ordre d'enseignement. Sans prétendre à une relation de cause à effet simpliste, il est tout de même intéressant de constater que sur plus de 80 participantes et participants en sept ans, plus de dix d'entre eux ont changé de fonction ou de collègues et que plusieurs d'entre eux ont obtenu un poste de niveau supérieur. Récemment une participante qui a obtenu un de ces postes écrivait : *Merci encore pour ton accompagnement tout au long de cette année. C'est fort aidant! Et si je suis sereine dans ma décision [...], c'est parce que j'ai pu cheminer avec toi et notre groupe dans ma réflexion (Dae_2019)*. Cet exemple montre à tout le moins que l'expérience de GCP peut conduire à une réaffirmation de leur volonté de demeurer cadres pour les uns alors que pour d'autres, il en sera autrement. Ce *savoir accompagner* dans une perspective émancipatrice est renforcé grâce au contexte associatif qui rend moins périlleux le dévoilement d'un questionnement aussi intime que dans ce type de remise en question.

4.2 Un agir, des ajustements de la pratique et une posture éthique

Les enjeux de formation auxquels l'ACCQ est confrontée sont les mêmes que ceux qu'on retrouve dans la plupart des organisations. Entre le manque de ressources à allouer pour la formation compte tenu de budgets souvent limités et le temps que les organisations accordent réellement au perfectionnement, s'ajoute la difficulté de mesurer l'efficacité de ces formations. Et c'est aussi vrai pour une activité de formation et d'accompagnement basée sur les savoirs d'expérience des participantes et des participants dans un modèle d'apprentissages social. C'est en développant une meilleure compréhension des apprentissages que le GCP rend possibles que je me suis éloignée des outils de mesure habituels et que j'ai développé des stratégies d'animation qui ont intégré le souci d'attester de l'efficacité de la démarche. Le choix de retenir la perspective des transformations évoquées dans les énoncés d'apprentissage et d'en construire une représentation collective accentue la motivation à apprendre par son aspect concret, pragmatique qui plait aux praticiens mais confronte aussi les habitudes de travail.

Les moments de déstabilisation provoqués à l'étape 4 prennent leurs sources dans l'apport des consultants qui suggèrent une façon de voir différente, un point de vue nouveau, la découverte d'un point aveugle dans la situation, le reflet respectueux des émotions en cause ou une piste de solution inattendue. J'ai réalisé la nécessité de respecter un temps significatif pour le prise de recul suite à l'étape 4 car non seulement la personne-cliente mais tous les consultants sont susceptibles d'avoir besoin d'un temps pour soi pour *mettre de l'ordre* dans ce qui s'est passé et y mettre des mots. Conséquemment les étapes de bilans ont pris beaucoup plus de temps qu'au début des projets. Bien sûr, le respect du rythme, le niveau de fatigue viennent déterminer

jusqu'où on peut aller. Sans jugement, les consultations pour un groupe donné peuvent se terminer assez rapidement par un retour pour soi à l'aide d'une fiche réflexive (ce que j'ai appris, ce que je retiens pour ma pratique et de l'expérience) et suivi d'un tour de table pour partager les constats alors que pour un autre groupe, l'intérêt d'élaborer une carte est manifeste. D'autres groupes apprécieront davantage l'énonciation à l'aide des composantes d'un savoir professionnel. C'est entre autres ici que le leadership partagé prend tout son sens dans un accompagnement pour favoriser les apprentissages. L'élaboration de la carte des apprentissages et la coconstruction de sens sous la forme d'énoncés de savoirs comme modalités pour apprécier ce qui s'est développé s'apparente à une démarche de recherche-action collaborative qui vise aussi l'analyse des construits telle que définie par Bourassa, Phillion et Chevalier (2007). Au-delà de la satisfaction ressentie, les participantes et les participants énoncent eux-mêmes les résultats de leur engagement aux GCP.

Les ajustements de pratique à la suite d'une expérimentation sont facilités par la structuration du parcours doctoral qui porte une *itération* possible de mises à l'épreuve dans un agir ajusté par ce qui a été vécu, réfléchi et analysé. Les ajustements dans l'animation des GCP se sont faits avec l'accord des participants, particulièrement quant à la façon de conclure des rencontres. Dans ces projets réalisés, comme dans tout projet collectif, la mise en œuvre est rendue possible par une intention explicitée et validée par l'ensemble de ses parties prenantes. C'est dire qu'il faut convenir et aussi revoir les contributions attendues (Boutinet, 2010). Dans une telle vision, il y a un mélange heureux de confiance, d'ouverture et d'écoute auprès de l'organisation coresponsable des projets qui s'apparente aux exigences de mise en place d'un GCP.

Ces exigences se traduisent dans des attitudes d'accueil et de bienveillance et des comportements respectueux qui deviennent des *savoirs relationnels* nécessaires durant chacune des phases des projets. Ainsi savoir installer la confiance aide à maintenir un espace pour des ajustements qui demandent une analyse juste de la capacité à réunir les conditions requises avec l'ensemble des parties prenantes. J'ai pu mobiliser ces *savoirs-y-faire*³⁷ dans l'atteinte de la compétence : Procéder au bilan d'un cycle de rencontres en évaluant les apprentissages réalisés, qu'on retrouve dans la charte de compétences élaborée par l'Association québécoise de codéveloppement professionnel (2012).

4.2.1 L'accompagnement

« Il y a toutes sortes de brouillards. Il y a celui qui surgit
sans qu'on l'ait vu venir, il y a celui qui s'installe devant nos yeux,
pour ne pas voir ce qui nous obligerait à nous déplacer,
à nous défaire de nous-mêmes. » (H. Dorion, *Le temps du paysage*, 2016, p. 78)

Les savoirs d'accompagnement individuel développés à l'étape 0 dans le cadre des projets réalisés ont renforcé ma capacité à accompagner la personne dans son cheminement ou sa réflexion (Paul, 2010). En GCP, cette pratique d'accompagnement repose sur une relation qui s'établit dans les rôles distincts d'animatrice et de client puis dans un lien relationnel d'égalité qui se tisse au fil des effets produits dans les échanges verbaux, à partir d'un court texte que la

³⁷J'emprunte ce terme à Christian Puren repéré dans un billet <https://www.christianpuren.com/2018/02/02/le-savoir-y-faire-savoir-%C3%AAtre-de-la-perspective-actionnelle/>

personne a rédigé et pour lequel je fournis un gabarit³⁸. Pour la personne accompagnée, cette verbalisation facilite l'expression de sa subjectivité et l'ouverture à « pouvoir être soi-même sous le regard d'un autre » (Paul, p. 115). Dans ce jeu de l'écrit à l'oral, la situation professionnelle choisie par la participante ou le participant procure un espace pour l'expression « des représentations, des affects, des émotions, des opinions et préjugés, des connaissances et des croyances, et des valeurs qui ouvrent la personne à son système de préférences et éclairent ses interactions avec le monde » (Paul, p. 126). Le texte sert de plateforme d'échanges. Dans cette optique, accompagner implique un *savoir dialoguer* qui demande d'« accepter d'être en lien et questionner avec une curiosité chaleureuse » (Marchand, 2019). Ce savoir dialoguer est en écho avec les composantes transversales liées à une écoute active et au questionnement, détaillées dans la liste des compétences d'animation et d'accompagnement du groupe Codev-action (2018). Cette attitude donne confiance à la personne lui permettant de vivre de façon sécurisée un acte de dévoilement. C'est dans son ton plus assuré et son choix plus assumé de se dévoiler que je détecte que la personne est prête à soumettre sa situation problématisée à ses pairs. C'est devenu ma façon de « faciliter l'exercice du rôle de client » (#E), compétence inscrite dans la charte de compétences d'animation.

³⁸ Un gabarit comprenant quatre composantes est fourni aux participantes et aux participants : a) contextualiser la situation problématique; b) décrire la situation avec les faits nécessaires à sa compréhension; c) préciser le questionnement, le malaise ou l'inconfort que la situation provoque; d) nommer l'attente de la consultation envers les pairs.

Durant l'étape de présentation de la situation soumise à la consultation, les personnes-consultantes découvrent ce dévoilement qui met en lumière des espaces de tensions que la personne cherche à réguler. Le client ou la cliente cherche à se construire une identité professionnelle en harmonie avec ce qu'elle est comme personne. Son questionnement quant à la posture à adopter dans telle ou telle situation contribue à définir son identité professionnelle : *Il est bon de se rappeler les raisons de notre choix d'être cadre* (DAE_S7#138). Qu'il soit en début de carrière ou à un moment significatif de son parcours, le cadre de gestion s'interroge sur sa façon de vivre sa fonction. Ses interrogations mettent en lumière la dynamique entre sa représentation du rôle de cadre, son identité professionnelle et son environnement. Elles émergent des interactions avec ses pairs, son ou ses supérieurs ou encore avec les membres de son ou de ses équipes.

La dynamique communicationnelle caractérisée par le processus de consultation suppose « une considération inconditionnelle de la parole des participantes et des participants » qu'on retrouve dans les principes d'une intervention sociale (Couturier, Y. et Huot, F. (2003, p.119). Un *savoir questionner* permet de « canaliser la mise en mots vers la dimension vécue et procédurale de l'action dans un moment spécifié » (Wittorsky, cité dans Bourassa et al. (2013) : *Qu'est-ce qui te dérange le plus dans cette situation? Qu'as-tu fait jusqu'à présent?* L'accueil de l'autre, le respect de son questionnement, le respect de ce qu'il ne dit pas, l'attention à donner le temps nécessaire pour que la personne dise mais aussi s'entende dire sont des attitudes que je nourris à chacune des rencontres et que les participants apprivoisent et adoptent. Je m'autorise à vivre cet « *accompagnement jusqu'à la rencontre de celui [ou celle] que j'accompagne avec lui-*

même [elle-même] » (Paul, p. 97) et les participants font de même par modelage ou par des acquis antérieurs.

Cette ouverture à l'autre et ce souci d'installer une confiance s'accompagnent d'une écoute du registre socio-affectif³⁹ dominant que la personne utilise et qui donne une première dimension à explorer. Le chemin qu'emprunte la personne pour exposer sa situation indique une partie de ses schèmes de pensée et du rapport qui la préoccupe. Est-on en présence d'un besoin d'agir, d'une régulation de tensions ou de conflits interpersonnels ou encore d'un besoin de comprendre? Ce *savoir analyser* facilite l'accompagnement réflexif dans une analyse de pratique (Donnay et Charlier, 2006) qui sera nourrie dans le processus de consultation. Ces considérations sont liées aux compétences de « démontrer des compétences relationnelles » (#I) et de « démontrer des compétences personnelles » (#J), elles-mêmes liées aux fondements d'un accompagnement de qualité.

L'accompagnement individuel prévu à l'étape 0 fait surgir un questionnement éthique, présent durant tout le processus d'animation, quant au principe de non-ingérence défini comme une absence de substitution à autrui (Paul, 2016). Concrètement, j'ai fait le choix de préciser et d'insister sur le fait que la limite de l'espace d'échanges est déterminé par la personne qui soumet la situation à la consultation dans un souci d'éviter de faire « courir des risques sans

³⁹ J'utilise l'expression « registre cognitivo-affectif » comme terme générique des différentes dimensions personnelles dans le rapport à soi, dans le rapport à l'autre dans les dimensions interpersonnelles et organisationnelles ou dans une dimension intellectuelle, dans le rapport aux savoirs soulevés dans les situations amenées.

commune mesure avec les profits de la formation » pour reprendre les termes de Perrenoud (2003) quand il soulève la question de délimiter l'objet en contexte d'analyse de pratiques et parce « qu'on ne peut pas apprendre sans courir certains risques à un moment ou à un autre de sa carrière » comme nous le suggère Lamarche (2014) dans un texte portant sur l'ouverture et la confidentialité.

Cela demande une observation attentive de la personne-cliente pour détecter son confort et son ouverture à recevoir des suggestions. Les interventions visant à vérifier que « ça va » au niveau du rythme et du contenu induisent un respect que les consultantes et les consultants calquent dans leur façon d'intervenir. Une demande d'explicitation de l'intention de la communication que la consultante ou le consultant énonce favorise aussi la prise en compte de la dimension éthique dans la démarche de consultation.

Le degré d'ingérence dans les questionnements soulevés lors d'une intervention de formation comme celle d'un GCP demande aussi une attention particulière. Il convient de s'assurer que la personne qui soumet une situation est consciente de ce qu'elle *met au jeu* dans les échanges et se sent à l'aise de le faire. L'ouverture à exprimer ses questionnements, ses vulnérabilités, le respect du rythme avec lequel la personne peut recevoir des opinions divergentes ou inattendues sont autant d'éléments à considérer dans un climat de bienveillance et d'accompagnement. Il importe que l'ensemble des participants soient attentifs à ces enjeux d'autant que les consultations sont imprégnées d'une éthique de la discussion (Habermas, 1992) respectueuse des visions différentes et des actions possibles pour une situation donnée.

À travers le développement de ces savoirs d'accompagnement collectif, un aspect de la dimension éthique revenait : Quand il s'agit de nommer les savoirs qui se dégagent d'un GCP, ne suis-je pas plutôt dans un intérêt personnel du parcours doctoral? Ce besoin d'intellectualiser n'est-il pas plutôt le mien? Y a-t-il eu présence d'une désirabilité sociale de la part des participantes et des participants envers moi, comme animatrice dans la réalisation de cette étape? Comment réussir à bien intégrer un dernier exercice d'explicitation dans les étapes de bilans? Comment « prendre soin du cogito » des participants?

C'est en me reconnaissant le droit, comme animatrice, de vouloir contribuer au développement cognitif des participants que je légitime cet espace conceptualisant dans les étapes de bilan mais le défi de faire simple demeure présent. Comme animatrice de groupe de codéveloppement, je renforce ma vision d'une écoute attentive tout en me donnant l'espace pour soutenir l'explicitation des modèles d'action pour ensuite établir les liens avec le référentiel des compétences de l'ACCQ. Ce questionnement éthique sur la légitimité et la pertinence d'une stratégie d'animation a enrichi une posture d'accompagnement qui caractérise ma pratique d'animation. Une perspective de sollicitude (Pratt, 2002), de bienveillance et d'émancipation fait partie de mes présupposés en formation continue.

En fait, la façon d'animer les étapes de bilans et de retour est un bel exemple du défi d'arrimage entre les exigences d'animation et les exigences de production doctorale. Autrement dit, la rigueur théorique doit être accompagnée de la pertinence d'action. Et la pertinence d'action reste intimement liée au respect du groupe et de sa dynamique propre, selon le temps disponible et la volonté du groupe.

La posture d'accompagnement soutient le rôle de facilitateur ou de passeur en tant que gardien du processus qui, au démarrage des rencontres relève de l'animateur mais qui se partage au fil des rencontres comme j'ai été à même de l'observer quand des participants soulèvent une question pour s'assurer qu'on est bien tous à la même étape dans le processus. En ce sens la posture éthique en GCP relève aussi d'une éthique de responsabilité (Weber) qui assume les conséquences de sa propre action et qui me permet cet apport de stratégies et d'outils venu caractériser ma pratique d'animation.

4.2.2 La complexité d'une situation professionnelle

Chez la personne qui présente, la verbalisation est facilitée par le ressenti d'être réellement écoutée. Les consultantes et les consultants se sensibilisent tranquillement à cette forme d'écoute dans le but non seulement de comprendre mais aussi de comprendre comment la cliente ou le client comprend et perçoit sa situation, son schème de pensée. Cette sensibilisation aux exigences d'une écoute active et d'une présence attentive facilite mon rôle attendu d'animatrice, en lien avec la compétence de « favoriser un climat de confiance » (#E.4) et de « faciliter l'exercice du rôle de consultant » (#E.7).

Il est possible d'installer de façon graduelle un climat d'accueil et une qualité d'écoute chez les consultantes et les consultants. À l'étape de clarification, ils sont appelés à s'exercer à poser des questions ouvertes. La dynamique communicationnelle groupale se centre sur une recherche de compréhension qui les amène entre autres à prendre conscience de leur empressement à trouver des solutions et à s'en dégager. Puis par la relance collective, d'un consultant à un autre, c'est la complexité d'une situation qui se révèle. Il est possible alors de

demander aux consultantes et aux consultants de préciser à la personne-cliente la dimension soulevée par la question: l'environnement (contexte-enjeux-culture); la situation (faits) et la personne (émotions, perceptions, habiletés).

De questions en questions, les multiples dimensions d'une situation se déploient. S'agit-il de faits, de ressentis, de représentations ou d'intention (Ardoino, 1993; Vacher, 2015; Paul 2018)? Le questionnement se situe-t-il surtout dans le rapport à soi, à l'autre ou à l'environnement? Quelle thématique de gestion est soulevée dans cette situation? Les consultants comme le client se donnent un portrait d'ensemble de la situation.

Dans mon rapport d'évaluation du projet 1, je faisais le constat que « si une compétence est une combinaison de plusieurs ressources (Le Boterf, 2007) une situation professionnelle, elle, est [demande] une combinaison de plusieurs compétences. » (Arsenault, 2016, p.79). Plusieurs compétences sont susceptibles d'être mobilisées : habiletés de communication, capacité de prises de décision fondées sur des bases réfléchies, utilisation de son intuition, de son ressenti à bon escient. Ainsi une approche de formation qui utilise une situation professionnelle sollicite plusieurs compétences et différents savoirs professionnels selon la dimension retenue et ce, pour chacune des participantes et chacun des participants. Cela permet de mieux comprendre la pertinence d'analyser une situation professionnelle dans ses dimensions multidimensionnelle et multiréférentielle (Ardoino, 1993).

En GCP, ces dimensions sont soulevées par les suggestions ou réflexions que les consultantes et les consultants mettent au jeu dans la résolution éventuelle de la situation problématisée. Ils partent de leurs savoirs d'expérience et de leurs acquis de formation. Les

échanges durant la phase de consultation présentent différents angles et points de vue face à une situation qui éclairent ses multiples dimensions dont j'encourage l'expression, en lien avec la compétence « stimuler la recherche de pistes de solutions et d'apprentissages » (#E.13).

Les pistes et suggestions des consultantes et des consultants fournissent aussi des éléments de lectures psychologiques, sociologiques, politiques, organisationnelles voire identitaires qui permettent de se rendre compte de considérations multiréférentielles (Ardoino, 1993; Robo, 2013) enrichissant la compréhension qui conduit à une plus grande intelligibilité de la situation. Comme animatrice, par des relances et par questionnement, je soumetts aux participantes et aux participants la lecture que je crois détecter. Ce *savoir-faire-analyser* se fonde sur une compréhension renouvelée du concept de complexité d'une situation dans ses aspects multidimensionnel et multiréférentiel, grâce à ma démarche doctorale.

4.2.3 *La verbalisation*

Pour tout dire, je n'avais pas anticipé à quel point la préoccupation d'étudier les retombées des GCP en soutien au développement professionnel de cadres en exercice me plongerait dans l'univers de l'énonciation. Durant les échanges à l'étape de consultation proprement dite, il se dégage un nouvel espace de communication susceptible de faire prendre conscience de ses habitudes personnelles d'interactions langagières. J'ai développé une attention particulière à la pertinence des relances à partir des mots choisis par les participantes et les participants afin de demeurer dans leur logique communicationnelle (Vermersch, 2014).

Une démarche réflexive par la verbalisation comporte ses limites mais aussi ses spécificités. L'accompagnement par la verbalisation est direct. Alors qu'un écrit réflexif s'insère entre la personne et son accompagnatrice, la verbalisation est directement liée au maintien du contact avec la personne, ses affects et sa pensée. Au cœur de différentes modalités d'accompagnement comme en contexte de didactique professionnelle, on ne compte plus les auteurs qui ont identifié cette difficulté. Je pense entre autres à Perrenoud (2003) pour qui « cette prise de parole demeure malaisée et souvent difficile dans les métiers relationnels » (dans Couturier et Huot, 2003, p.107). Tout à côté de la difficulté à nommer des savoirs tacites, l'approche de GCP soulève les exigences de l'explicitation de la représentation d'une situation actuelle. Dans un contexte de consultation auprès de ses pairs, la personne présente l'action qu'elle questionne. Dans la mise en mots de la situation problématique, le langage exprime la relation entre la personne qui consulte et sa pratique professionnelle. On est en présence de paroles à propos d'une action. En GCP par le recours à la parole, la participante ou le participant cherche une adaptation de son agir dans une finalité qui se clarifie en cours de consultation. L'écoute attentive favorise un pas de recul dans une recherche de la structure conceptuelle d'une situation. Il s'agit d'un travail cognitif. En effet, une mise en mots c'est une sorte de mise à l'épreuve d'un raisonnement, d'une capacité à exposer un point de vue et c'est aussi un espace pour une reconsidération de la représentation de l'action et de la situation dans laquelle cela se produit. En animation de GCP, on se retrouve dans un rapport à sa propre pratique et aussi dans un rapport aux mots mis sur la pratique. Ce rapport aux mots, à la parole fait écho à celui inhérent à la fonction de cadre : Être cadre est un métier relationnel qui demande un savoir-dire qui fait partie des habiletés fondamentales pour un gestionnaire comme pour une animatrice.

Quoiqu'une animation porte quelque chose de très personnel sur le plan du style, les propositions issues des travaux sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014) pour guider l'introspection et celles sur l'art de poser humblement des questions de Schein (2015) induisent une posture d'animation qui favorise l'explicitation de la piste ou de la suggestion que la consultante ou le consultant propose.

Cette attitude essentielle de questionnement favorise l'énonciation des apprentissages en clôture d'expérience regroupés selon les quatre dimensions de transformation établies : agir autrement, réfléchir différemment, ressentir en conscience et interagir de façon éthique. Ce construit qui a émergé de l'expérience d'animation dans les projets illustre une façon simple mais puissante d'entrer en démarche réflexive tant dans sa dimension d'extériorité (agir) que celle d'intériorité (réfléchir).

À la fin du cycle des consultations, j'ai réussi à *ritualiser* une verbalisation des savoirs développés. Cela permet de formaliser les savoirs qui émergent de la consultation sous forme de règles d'action ou de principes. Derrière ces mots pour le dire, c'est tout un travail de nature épistémique qui s'opère dans une relation d'intersubjectivité entre pairs.

Sur le plan de la résolution de problème, les participantes et les participants repartent avec des pistes de solutions qui auront éventuellement un impact sur leur capacité d'agir et d'interagir. Sur le plan réflexif, ils ont dégagé des considérations expérientielles ou théoriques qui ont confirmé ou transformé leurs représentations, leurs schèmes de pensée, augmentant ainsi leur capacité de réfléchir et de ressentir. En poussant plus loin la verbalisation par une énonciation de savoirs, ils apprennent à apprendre.

4.3 Une identité professionnelle renforcée

« Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable
de porter la responsabilité de mes actes,
de porter des choses à l'existence et
de créer entre les choses des rapports
qui ne leur viendraient pas sans moi »
(Canguilhem, 2002.)

Une identité professionnelle se développe et se consolide dans des expériences et dans une aisance à dire sa pratique et à y réfléchir. Ma pratique d'animation est empreinte d'une sollicitation de prises de paroles des participantes et des participants en les amenant à nommer les savoirs qui se sont dégagés des échanges.

En privilégiant consciemment la parole des participantes et des participants, le besoin de mieux comprendre les retombées d'une participation à un GCP a généré une réflexion sur mon agir qui à son tour a provoqué des ajustements de ma pratique. Par exemple, j'ai poussé le plus loin possible la dimension participative dans les interventions. En privilégiant leurs mots pour le dire, la production demeure la leur. Ces ajustements se sont faits quand j'ai pu reconnaître que la parole des participantes et des participants constitue une reconnaissance de leurs savoirs d'expérience et de leurs contributions dans ce qui se joue pendant la consultation.

4.3.1 *Animation d'un GCP imprégnée d'une épistémologie socioconstructiviste pragmatique*

Quand on part d'une situation qui pose problème ou qu'on souhaite améliorer et pour laquelle on veut dégager une capacité d'agir, c'est une perspective pragmatique qui caractérise la nature des savoirs construits. Le savoir valable est celui qui a une valeur pour la pratique d'animation et pour la pratique managériale. On peut assumer que, par la nature du savoir qu'elle

produit, l'approche de GCP est imprégnée d'une épistémologie socioconstructiviste pragmatique. Cette valeur pour la pratique est liée à l'objectivation obtenue par intersubjectivité car en GCP, la confrontation à l'expérience ne se fera qu'après la consultation. Il importe donc de distinguer deux espaces-temps différents. Durant la consultation, le processus collectif permet une intersubjectivité et dans un avenir plus ou moins rapproché, la valeur épistémique des savoirs coconstruits se fondera sur « une adaptation fonctionnelle et viable pour penser et agir en direction de ses buts » (Avenier, 2011, p. 376).

Par ailleurs, faire l'expérience d'animer un GCP et faire l'expérience d'en parler sont deux facettes de pratique. La première suppose une présence attentive et une participation pleine et entière, la deuxième demande une prise de recul qui se trouve facilitée dans la fréquentation d'ouvrages théoriques ou d'écrits professionnels. Cela renforce ma conviction qu'un programme de formation universitaire demeure un lieu privilégié pour dégager le sens des actions et les stratégies qui sont en cohérence avec l'intention des actions à poser. En effet, les ajustements opérés entre le premier et le deuxième projet rendent compte de la transformation dans ma pratique d'animation. En arrière-plan de ces ajustements, c'est la perspective évaluative qui s'est estompée au profit d'une perspective développementale reconnaissant qu'un GCP est une sorte de chemin réflexif à emprunter pour ces participantes et ces participants qui souhaitent continuer à améliorer leur pratique, à se développer professionnellement. Mon discours sur l'expérience de GCP s'est alors déplacé dans un espace réflexif plutôt que dans un espace déclaratif que je réserve maintenant au répertoire de savoirs coconstruits par les participantes et les participants. Dans un sentiment de responsabilité renforcé en contexte d'accompagnement de la construction identitaire de la participante et du participant, j'ai réussi à générer un espace sociocognitif afin

que l'ensemble des participants repartent non seulement avec une satisfaction ressentie mais aussi avec un bagage additionnel de ressources coconstruites. Dans une conscience que tout n'est jamais terminé, les participantes et les participants repartent d'un GCP avec ce qui leur appartient, avec ce qu'ils ont coconstruit entre eux et avec moi.

4.3.2 *Animation d'un GCP imprégnée d'expériences professionnelles*

Qu'est-ce que l'expérience professionnelle au fait? Rogalski et Leplat (2011, p. 4) la définissent comme « ce que le sujet acquiert par la pratique, c'est-à-dire par l'exécution de tâches d'un domaine *professionnel*, sur un temps plus ou moins long ». Et, quand on parle d'une expérience significative, on entre dans un espace d'intimité professionnelle. La posture professionnelle d'animation que j'ai développée au cours des projets a généré plusieurs moments de « prise de conscience de [mes] cohérences et de [mes] incohérences entre pensées et actions ou entre croyances et pratiques [qui] favorise les changements de pratiques » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 154). J'ai pu mettre à contribution autant mes expériences de gestion, de pédagogue que mes formations antérieures et particulièrement celle en psychosociologie pour une réflexion quant à une posture en contexte andragogique d'animation de GCP.

À travers les acquis du parcours, j'ai pu renforcer cet aspect de l'identité professionnelle qui selon Dubar (1994) dépend de la capacité d'influencer les décisions liées au travail et les autres acteurs par des choix de stratégies, ce à quoi je rajouterais comme capacité *responsable* d'influencer, c'est-à-dire réfléchie et appuyée. Et bien que l'on pourrait considérer ma contribution comme celle d'une formatrice et animatrice externe, il m'importe de conserver une réelle proximité avec l'équipe de l'ACCQ dans le respect des rôles de chacun, en contribuant à

d'autres modalités de formations, sessions et colloques et en participant à certaines rencontres pour vérifier la cohérence entre ma vision socioconstructiviste en soutien au développement professionnel et les orientations de l'association. Une telle capacité d'influencer relève plus fortement d'une éthique de responsabilité (conséquences des actions) que d'une éthique de conviction (croyances, idées) comme les distingue Weber (Hottois, 1996). Pour moi c'est une question d'engagement et d'intégrité. J'ai besoin de sentir la parenté d'esprit entre ce qui anime l'association, les valeurs qu'elle préconise et ma conception d'un soutien au développement professionnel avec et par les pairs. Mon engagement envers l'ACCQ se traduit aussi dans une volonté d'améliorer ma pratique dans les nombreux passages entre la pratique et la théorie comme le permet un parcours comme celui du doctorat professionnel.

4.3.3 Animation d'un GCP imprégnée de plusieurs cadres de références

Je ne saurais dire à quel point les concepteurs de l'approche de GCP avaient mesuré l'impact de procéder par une consultation à partir d'une situation réelle, mais la convergence avec plusieurs contributions théoriques est parlante au regard du sens des stratégies d'animation. Ainsi cette approche de GCP entre en écho avec différentes composantes d'une analyse de pratique dont les propositions de Jacques Ardoino, reprises depuis par bon nombre d'intervenants mais pour une situation qui n'est pas terminée ou dénouée. Partir d'une situation demande de demeurer dans une vision du global, c'est autant les liens entre les différents éléments de la situation qui seront soulevés que les éléments eux-mêmes. En GCP, cela se produit grâce à la dynamique communicationnelle du groupe pour une situation inachevée.

En didactique professionnelle notamment pour Pastré (2011), être compétent c'est savoir exécuter mais aussi savoir réfléchir et savoir combiner. Ce savoir combiner est le même que celui suggéré par Le Boterf (2007) quand il propose de voir une compétence comme une combinatoire de ressources. Couplée avec la conscience de l'aspect multidimensionnel (Ardoino, 1993) d'un objet de consultation en GCP, c'est l'intelligence collective de situations qui est conviée, particulièrement à l'étape 4, au moment des pistes de réflexion ou de solutions partagées.

En empruntant un chemin de consultation, on facilite une entrée dans le questionnement. La consultation permet d'avoir accès à d'autres angles de vue, aux réalités des autres. On pourrait en rester là et ce serait déjà très bien. Les stratégies d'animation développées en cours de projets et intégrées depuis dans ma pratique ont permis d'aller un peu plus loin avec les participantes et les participants. Au niveau du processus collectif, il y a désormais trois temps : la consultation comme telle avec les 4 premières étapes de la démarche; aux autres étapes, un deuxième temps de réflexion sur les apprentissages ou transformations sous forme de cartes pour chacune des situations et un troisième temps pour nommer les savoirs coconstruits sous la forme d'énoncés s'apparentant à des règles ou principes d'action. J'ai réalisé ainsi mon souhait de prendre soin, à ma façon, non seulement des aspects socioaffectifs nécessaires dans ce type d'animation mais aussi du *cogito* des participantes et des participants.

Durant ce parcours doctoral, ma rencontre avec différents ouvrages d'auteurs et autrices a nourri mes intuitions, en a fait éliminer d'autres et a fondé mes choix d'action. Amorcer le parcours en empruntant la conception d'un projet de Boutinet (2010) m'a permis de développer

une plus grande capacité à vivre l'incertitude et le processus itératif inhérent à une démarche souple et émancipatrice. Réfléchir à ma posture à l'aide des repères d'accompagnement proposés par Paul (2016) a ancré ma reconnaissance de cet Autre que je souhaite accompagner.

Mon intérêt pour la mise en mots de ce qui s'est appris pendant les GCP s'est accru en revisitant les propos de la didactique professionnelle sous la plume de Pastré (2011) et de Vermersch (2014) et en parcourant les différentes propositions pour une analyse de pratique avec différents auteurs et autrices comme Charlier et Biemar (2012), Donnay et Charlier (2006), Perrenoud (2003), etc. Les réflexions sur les savoirs d'action et sur les savoirs pour l'action, portées notamment par Barbier et Galatanu (2004) et plus particulièrement en science de la gestion par Avenier et Schmitt (2007), m'ont permis de conceptualiser mes stratégies d'intervention dans une perspective qui rallie une proposition socioconstructiviste pragmatique à une posture humaniste qui place la personne au cœur du projet.

La fréquentation continue d'ouvrages de références permet des ajustements et des renforcements des gestes à poser dans des interventions auprès des personnes. Dans une recherche d'autonomie professionnelle, on peut le faire seule mais quand on associe cela à un parcours doctoral, un effet accélérateur nous propulse vers de nouvelles conceptualisations des actions à mener pour atteindre nos objectifs.

CONCLUSION

Depuis 2013, dans une volonté de soutenir le développement professionnel, j'anime des groupes de codéveloppement professionnel que l'Association des cadres de collèges du Québec inscrit dans son offre de formation. Le premier projet du parcours doctoral réalisé en 2016 visait à documenter les retombées d'apprentissages et de transferts des participantes et des participants à ces groupes. Il a permis, par d'imposantes analyses de contenu, de dégager quatre catégories de transformations accompagnées d'indices à enrichir et qui témoignent d'apprentissages individuels et collectifs. Ce résultat s'est accompagné d'une réflexion qui a conduit, dans le deuxième projet, à privilégier un plus grand engagement des participantes et des participants dans l'analyse de ces apprentissages par un processus collectif d'élaboration de cartes s'apparentant à des cartes heuristiques. Ce deuxième projet visant à formaliser un processus collectif s'est particulièrement inspiré des travaux concernant les savoirs professionnels de la cohorte de doctorantes et de doctorants et des responsables du programme. Après avoir co-élaboré une carte des apprentissages, après l'avoir analysée avec les catégories établies et après avoir expérimenté deux possibilités de classification de dimensions de savoirs, des participantes et des participants ont été invités à nommer les savoirs qui se dégagent de ces travaux, à l'aide des trois composantes inspirées de la définition d'un savoir professionnel proposée dans le document facultaire de référence : une situation, une action et un résultat attendu. Les limites et contraintes rencontrées durant ces projets ont été d'ordre temporel quant au temps annuel alloué à la participation à un GCP et à l'arrimage entre les projets et le rythme du parcours. Elles ont été

autant d'occasions d'apprentissages dans la conduite d'un projet et les leviers répertoriés ont été suffisants pour mener à bien les réalisations, tel qu'explicité dans le premier chapitre de cet essai.

Les savoirs professionnels d'animation présentés au chapitre deux sont le résultat partiel de l'expérience d'animations vécue au cours des deux projets du parcours doctoral, principalement aux étapes de bilan prévues dans la démarche de GCP et d'une analyse réflexive sur cette pratique d'animation développée. Huit conditions d'émergence sont venues soutenir ces nouveaux acquis. Les stratégies d'animation développées caractérisent désormais ma pratique d'animation. Elles correspondent à ma capacité d'accompagner les participantes et les participants dans leur prise de conscience de ce qu'ils ont appris au cours des consultations vécues. Ceux-ci se disent et s'entendent dire ce qu'ils savent sous la forme de règles ou de principes d'action de façon simple dans le respect de la verbalisation qui s'opère pendant la rencontre. Les actions-clés d'animation et leurs résultats ont été regroupés dans un tableau et mis en lien avec les compétences décrites dans la Charte des compétences d'animation élaborée à l'Association québécoise de codéveloppement professionnel (2012) qui leur correspondent. L'élaboration des cartes d'apprentissages et l'énonciation des savoirs dans une formulation simple mais qui reprend les composantes d'un savoir professionnel se sont avérées efficaces et appréciées des participantes et des participants : *Je possède les pistes de solution. Il faut que je me fasse confiance* (SP3CG_17-18); *J'ai vraiment mis en pratique les pistes qui ont émané du codéveloppement* (ACCQ_Q6_Dae_17-18).

Alors que la présentation des savoirs professionnels liés aux projets concerne la famille d'animation de GCP aux étapes des bilans, les savoirs coconstruits ont été regroupés sous trois

familles de situations distinctes par la fonction de gestion que les participantes et les participants occupent.

Les dix situations soumises à la consultation dans les groupes de gérance ont révélé deux grandes classes d'actions : celle visant l'amélioration dans l'organisation du travail et celle concernant la gestion d'un problème de ressources humaines. Les actions-clés reliées à la gestion des ressources humaines s'apparentent à des règles d'action liées à un principe ou à une valeur. Les onze situations soumises à la consultation dans les groupes de coordination ont donné quatre classes d'actions dont celle de maintenir une relation de qualité avec son supérieur et celle d'une adhésion aux orientations organisationnelles. Cette dernière a servi d'exemple. Les douze situations soumises à la consultation dans les groupes de direction adjointe des études ont aussi soulevé des défis d'accompagnement et de gestion des équipes et des personnes. Le questionnaire identitaire dans ce groupe s'est révélé fréquent et à générer des actions-clés au regard du développement professionnel qui a servi d'exemple au deuxième chapitre.

La réflexion quant à la validation de ces savoirs coconstruits m'a conduite à les considérer comme des savoirs d'action définis comme « des énoncés considérés par l'acteur énonciateur comme efficaces, c'est-à-dire comme investis d'une valeur par rapport à un engagement ultérieur dans l'action, la sienne et celle d'autres acteurs placé dans la même situation » au sens de Barbier (2007) tout en établissant que ces savoirs de gestion pourraient être qualifiés de savoirs actionnables locaux si on accepte que les savoirs d'expérience qui ont été confrontés et explicités suffisent à leur validation par l'intersubjectivité orchestrée dans la démarche de consultation.

La transférabilité des savoirs d'animation développés dans les projets est détectable dans ma pratique d'animation de GCP et dans celle plus globale de formatrice. Il s'agit autant des transferts rapprochés dans de nouveaux groupes que de transferts éloignés déjà réalisés et ceux à advenir. Ces transferts sont liés à la diffusion et à la communication des résultats obtenus et déjà, lors du dernier colloque de l'AQCP en novembre 2019, une formatrice d'animateurs de GCP m'apprenait qu'elle utilise ma proposition des catégories et indices dans ses présentations.

Dans un dernier chapitre, j'ai porté un regard réflexif sur les savoirs professionnels développés au regard du contexte, des enjeux et des préoccupations de l'association. J'ai fait état de certains ajustements de ma pratique et de ma posture éthique venus caractériser mon identité professionnelle d'animatrice et de formatrice avec en toile de fond les cadres de référence qui sont venus soutenir mon développement professionnel. Il peut paraître incongru de terminer un essai en faisant référence à certaines références théoriques mais en fait c'est en cohérence avec un passage de la pratique à la théorie et en cohérence avec le cheminement de réflexion qui se vit en GCP où l'on part de savoirs d'expérience pour aller vers une nouvelle conceptualisation de l'action grâce à l'expérience des autres et grâce aux cadres de référence partagés, ceux des autres participants et ceux de l'animatrice.

Tout au long des projets et du parcours doctoral, je me suis inscrite dans la perspective que l'approche de codéveloppement professionnel favorise non seulement un processus de résolution de problèmes mais aussi une démarche réflexive. En fait, en groupe de codéveloppement on réfléchit sur une action située, à partir d'une situation précise, tout en étant en action de partage et de réseautage entre pairs. En GCP, c'est collectivement qu'on se prête à

une « réflexion sur les gestes professionnels posés [qui] est tournée vers l'action en ce sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et à l'élaboration de ses propres modèles d'intervention » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.43).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadon, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti. (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 19-36).
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. *Pratiques de Formation-Analyses*, 25-26. Paris. Université Paris VIII.
- Argyris, C., et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel théorie, méthode, pratique*. Paris, France: De Boeck.
- Arsenault, L. (2016). *Rapport d'évaluation du projet Étude des retombées du codéveloppement professionnel auprès de trois groupes de participants-membres de l'ACCQ*. Document inédit.
- Arsenault, L. (2017). *Production textuelle en lien avec les deux questions constituant l'épreuve doctorale*. Document inédit.
- Arsenault, L. (2019). Enjeu et défi de la formation qui demeure. Dans C. Simard et Association des cadres des collèges du Québec. *Après 50 ans: l'évolution des cégeps inspirée des réflexions de Guy Rocher*, p.103-113.
- Association des cadres des collèges du Québec. (2017). *Référentiel de compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements*

- d'enseignement collégial*. Repéré à : [http://www.accq.qc.ca/assets/documents/Référentiel_de_compétences_ACCQ_2013-10-29_Modifié le 2017-01-10_VF2.pdf](http://www.accq.qc.ca/assets/documents/Référentiel_de_compétences_ACCQ_2013-10-29_Modifié_le_2017-01-10_VF2.pdf)
- Association des cadres des collèges du Québec. (2019). *Plan stratégique 2017-2022*. Document accessible dans la zone membre du site de l'ACCQ.
- Association québécoise de codéveloppement professionnel. (2012). *Animateur de groupes de codéveloppement professionnel. Charte des compétences*. Document accessible dans la zone membre du site de l'AQCP. Repéré à : <http://www.aqcp.org/wp-content/uploads/2018/05/Charte-des-comp%C3%A9tences-de-lanimateur-1.pdf>
- Avenier, M.-J (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, 43(3), 372-391. Doi : 10.3917/mav.043.0372.
- Avenier, M.-J. et Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Avenier, M.-J. (2005). *Élaborer des savoirs actionnables à partir de récits de pratiques c'est transformer l'expérience en science avec conscience*. Communication présentée au 6^e congrès européen de science des systèmes. Repéré à <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/avenier2.pdf>
- Balises de l'activité de synthèse (DED923)*. (2019). Repéré à https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_V2019.pdf

Barbier, J.-M. (2015). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. P.U.F.

Barbier, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. Dans M.-J. Avenier, et C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action*. Chapitre 2, p. 49-68. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan. Action et savoir.

Bareil, C. et Fondation de l'entrepreneurship (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal : Éditions Transcontinental.

Baron, C. et Baron, L. (2015). Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action pour soutenir le développement du leadership. *Revue humain et organisation*, 1(2).

Beillerot, J. (dir.) (2004). *Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris: L'Harmattan.

Bourassa, B. (2017). L'expérience d'apprendre. *Le Codéveloppeur : Bulletin veille et recherche de l'AQCP*, 3(2), 1-8. Repéré à https://gallery.mailchimp.com/9adb5da832bbcc35a2f4a282f/files/1b32326d-1aff-4674884b39630e285f4e/Le_Codéveloppeur_Bulletin_Veille_et_Recherche_de_l_AQCP_

Bourassa, B., Goyer, L. et Skakni, I. (2013). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles: Le double jeu de la recherche collaborative*. PUL ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/usherbrookemgh-ebooks/detail.action?>

-
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Paris: Presses universitaires de France.
- Champagne, C. (2015). Le groupe de codéveloppement professionnel, pour être des partenaires dans l'apprentissage et le développement professionnel. *Revue Le partenaire*, 24(2), 8-12.
- Champagne, C. (2014). Le groupe de codéveloppement professionnel: une approche puissante et de plus en plus reconnue. *Revue Effectif*, 17(1), 14-21. Repéré à : http://aqcp.org/client_file/upload/image/ChampagneVol17no1_I.pdf.
- Champagne, C. et Desjardins, M. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel, une communauté (de) pratique pour le transfert des savoirs. *Revue Le point en administration de la santé et des services sociaux*, 6(3), 30-32.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Codev-action. (2018). *Liste des composantes et sous-composantes des compétences d'animation et d'accompagnement d'un groupe de codéveloppement professionnel (GCP)*. Repéré à : <https://www.dropbox.com/s/7gvgnx8bpt0vvr/liste-composantes-competences-anim-acc-aut2018%20-%20V2%5B2%5D.pdf?dl=0>.

-
- Collerette, P. et Schneider, R. (2011). *Le pilotage du changement: une approche stratégique et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cormier, S. (2006). *La communication et la gestion*. Québec : (2^eéd.). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1995)
- Couturier, Y. et Huot, F. (2003). Discours sur la pratique et rapports au théorique en intervention sociale : explorations conceptuelles et épistémologiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2). doi:10.7202/009846ar.
- Covey, S. M. R. et Merrill, R. R. (2009). *Le pouvoir de la confiance: le facteur qui change tout*. Paris : First.
- Cros, F. (2004). La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Revue Éduquer*, (677), 11-21.
- Crozier, M., et Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système les contraintes de l'action collective*. Paris: Éd. du Seuil.
- Dejoux, C., Dherment-Ferer, I., Wechtler, H., Ansiau, D. et Bergery, L. (2011). Intelligence émotionnelle et processus de décision. *Gestion 2000*, 28(3), 67. doi: 10.3917/g2000.283.0067.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.

-
- Diaz-Berrio, A., et Lopez, H. (2016). *Codéveloppement : Grandir grâce au collectif*. Las Vegas : Cumar Solutions llc.
- Dorion, H. (2016). *Le temps du paysage*. Montréal (Québec): Druide.
- Dubar, C. (1998) Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. Dans *Sociétés contemporaines* 29. pp. 73-85. Repéré à https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1998_num_29_1_1842.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (dir.). (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fédération des cégeps. (2004). *Guide de gestion de la relève au collégial*. Document interne.
- Fortin, M.-F. (coll. Gagnon, J.).(2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^eéd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur: comprendre les rouages du changement en éducation*. Leadership et administration en éducation. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Garrison, D. (2017) *E-learning in the 21st Century : A community of Inquiry Framework for Research and Practice*. (3rd Edition). London : Routledge/Taylor and Francis.

-
- Guide des études au Doctorat professionnel en éducation* (D. Éd.). (2019). Repéré à https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_supérieures/Doctorat_professionnel/ded_guide_des_etudes_v2019.pdf
- Guillemette, S., et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14-25.
- Guillemette, S. (2011, octobre). *L'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par un modèle d'accompagnement collectif chez des directions d'établissements d'enseignement*. Communication présentée à au colloque de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissement scolaires- Afides Burkina Faso.
- Hoffner-Lesure, A., Delaunay, D. et Payette, A. (2011). *Le codéveloppement professionnel et managérial l'approche qui rend acteur et développe l'intelligence collective*. Cormelles-le-Royal: Éditions EMS, Management & société.
- Hottois, G. (1996). Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction. *Laval théologique et philosophique*, 52 (2), 489-498. <https://doi.org/10.7202/401006a>.
- Jézégou, A. (2010). Diriger, par soi-même, sa formation et ses apprentissages. Dans Raucen. B. éd., *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* 51-85. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.rauce.2010.01.0051.

-
- Jonnaert, P. (2006) Action et compétence, situation et problématisation. Dans Fabre et al. *Situations de formation et problématisation*. Chapitre 2. p. 31-39. Paris France. De Boeck. Repéré à [www.cairn.info/situations-de-formation-et-problématisation---9782804152451-page-31.htm](http://www.cairn.info/situations-de-formation-et-problematization---9782804152451-page-31.htm)
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N., Paquet, M., Gagné, M.J. et Cadec, K. (2019). Accompagner les animateurs pour optimiser les groupes de codéveloppement. Dans F. Vandercleyen, M. L'Hostie, et M-J. Dumoulin. (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires: conditions, enjeux et perspectives*. p. 155-182. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N., Paquet, M. et Cadec, K. (2016). Et si on accompagnait les animateurs? *Revue RH*, 19(20), avril-mai.
- Lainey, P. (dir.) (2009). *Habiletés de supervision*. Collection Stratège. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lamarche, C. (2014). L'ouverture à l'autre et la confidentialité. *Revue effectif*, (Janvier, février, mars). Repéré à l'adresse<<http://portailrh.org/effectif>>.
- Landry, R. (2012). *Processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie*

- axée sur une pratique réflexive guidée*. (Thèse de doctorat en éducation). Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5794/1/D2453.pdf>
- Lapointe, C. et Langlois, L. (2002). *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser : Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organisation
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Le Louarn, J.-Y., et Pottiez, J. (2010, novembre). *Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick*. Communication présenté au XX^{ième} Congrès AGRH, Rennes/St-Malo. Repéré à <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2010lelouarn-pottiez.pdf>
- L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay. (2013) Une recherche-action-formation en communauté de pratique. Dans C. Landry, et C. Garant, (Éd.), *Formation continue, recherche et partenariat : Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. (p. 63-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Luc, E. (2016). Le leadership partagé. *Revue Gestion* 41(3).

-
- Marchand, M.-È. (2019). *Vivre en dialogue à l'ère du texto*. Les Presses de l'Université Laval.
- Marquardt, M. J. (2011). The coach as catalyst for action learning. *Training&Management Development Method*, 25(1).
- MELS-Direction générale des relations de travail (2008). *Plan de classification des emplois types et Guide de classement des postes de cadre pour le personnel d'encadrement des collèges d'enseignement général et professionnel*. Document déposé sur le site de l'ACCQ.
- Nizet, I. (2019). *La question des critères de validité et de pertinence dans l'essai doctoral*. Document déposé sur le site Moodle du cours DED909.
- Nizet, I. et Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. Evaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 15-29.
- Paquay, L., De_Ketele, J.-M., et Crahay, M. (2006). *Analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.
- Paquet, M., Lafranchise, N., Gagné, M.-J. et Cadec, K. (2017). La rétroaction : une manière de développer une posture et un leadership d'accompagnement chez des personnes animatrices de groupes de codéveloppement. Dans M. St-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage. et L. Lafortune. (dir.) *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser*. 57-76. Québec. PUQ.

-
- Paquet, M. et Lafranchise, N. (2015). L'accompagnement : une posture à adopter et une compétence à développer chez l'animateur de groupe de codéveloppement. *Numéro thématique de l'AQCP*, 1(2), 1-7.
- Paquet, M. et Lafranchise, N. (2014). La recherche sur les groupes de codéveloppement professionnel : un objet en émergence. *Magazine Effectif*, 17(1), janvier-février-mars.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.). *Problèmes sociaux* (p. 409-443). Sainte-Foy, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
doi:10.4000/rechercheformation.435
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris; Budapest; Torino : L'Harmattan.
- Payette, A. (2000). Le codéveloppement : une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39-59.

-
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1997).
- Payette, A. (1995). *Gestionnaires formateurs*. Repéré à : <http://provirtuel.com/doc/formateurs.html>
- Pelletier, G. (1999). Management de l'éducation, formation et savoirs d'action. Dans *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles: De Boeck-Université. Repéré à <http://www.guypelletier.ca/mod/data/view.php?d=1>.
- Perrenoud, P. (2003). *L'analyse de pratique en questions*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_12.html
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pratt, D. D. (2002). Good Teaching : One Size Fits All? *New Directions for Adult and Continuing Education*, (93), 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.45>
- Puren, C. (2018) *Le "savoir-y-faire", "savoir-être" de la perspective actionnelle*. Billet. Repéré à <https://www.christianpuren.com/2018/02/02/le-savoir-y-faire-savoir-%C3%AAtre-de-la-perspective-actionnelle/>.
- Rivard et Lauzier. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines*. Québec. PUQ

-
- Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. *Revue de l'Analyse de pratiques professionnelles* 1, 39-48. Repéré à <http://www.analysedepratique.org/?p=435>.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante, *Vie pédagogique*, 122-123, 7-10 / 57. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Rogalski, J., et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : Expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activites*, 08(2). Repéré à doi.org/10.4000/activites.2556.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas: gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28. «Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert: repères théoriques, outils pratiques*. Montréal (Québec); [Paris] : Guérin ; [Distribution du Nouveau Monde diff.].
- Royal, L. et Brassard, A. (2010). Comprendre les tensions de rôles afin de mieux les prévenir et de contribuer au bien-être des employés. *Gestion*, 35(3), 27-33. doi:10.3917/riges.353.0027.
- Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez les directions adjointes d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

-
- Sabourin, N., et Lefebvre, F. (2017). *Collaborer et agir : Mieux et autrement*.
- Sabourin, N. et Lefebvre, F. (2017). *Comment maximiser l'impact des groupes de codéveloppement professionnel?* Repéré à : <http://www.portailrh.org/expert/ficheSA.aspx?p=677043>
- Sabourin, N., Lafranchise, N., Lefebvre, F. (2017). *Les groupes de codéveloppement professionnel comme moteur de transformations organisationnelles*. Repéré à <https://ordrecrha.org/ressources/developpement-competences/2017/01/les-groupes-de-codeveloppement-professionnel-comme-moteur-de-transformation-organisationnelles>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Schein, E. H. (2015). *L'art de poser humblement des questions*. Bruxelles: Ixelles éditions.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L. et C. Bellemare, (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-47.
- Tardif, J. (2007). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Ed. Logiques.
- Tardif, J. (2004). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Ed. Logiques.
- Vacher, Y. et Altet, M. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Vandercleyen. F., L'Hostie. M., et Dumoulin, M-J. (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires: conditions, enjeux et perspectives*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M., Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (p. 275-291) P.U.F (Ouvrage original publié en 1996)

Vermersch, P. (2014) L'entretien d'explicitation. Issy-les-Moulineaux, France ESF Editeur.
(Ouvrage original publié en 2000)

Sites consultés

Association des cadres des collèges du Québec (s.d.) *Site de l'ACCQ*. Repéré à <<http://www.accq.qc.ca/>>.

Association québécoise de codéveloppement professionnel (s.d.) Site de l'Association québécoise de codéveloppement professionnel. Repéré à <https://www.aqcp.org>

Codev-action.com (2017-2020) Site de la démarche de recherche-action collaborative visant à approfondir l'optimisation et les impacts des groupes de codéveloppement professionnel, dans une perspective transversale des secteurs professionnels. Repéré à <http://codev-action.com>

Collecto (s.d.) Site de Collecto-services regroupés en éducation. Repéré à < <https://collecto.ca/>>.

Karsenti, J.P. (2016) Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=-0ifisfNYfE>

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. (s.d.). Normes de présentation des travaux écrits.

Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/education/intranet/normespresentation/>

Vermersch, P. (2013). Comment est né l'entretien d'explicitation. Repéré à

<https://www.youtube.com/watch?v=ISQKNR7lJgI>

Vermersch, P. (2013). Originalité de l'entretien d'explicitation. Repéré à

<https://www.youtube.com/watch?v=6of0WwKx73I>

ANNEXE A. FICHES RÉFLEXIVES – 7 QUESTIONS

Pratique et conduite professionnelle - Compétences visées

*Assumer différents rôles attendus d'un gestionnaire œuvrant au sein d'une organisation d'enseignement ;
Adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu
dans le cadre d'une démarche évolutive.*

Fiche réflexive

« Moi, en tant que cliente, client »

Date de la consultation : _____	Date à laquelle j'ai complété cette fiche: _____
Numéro de présentation : _____	
Situation professionnelle présentée	
<p>1. Lors de la consultation, ai-je fait des apprentissages ou découvertes? Si oui lesquels? (Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec des connaissances, habiletés, attitudes, comportements, croyances ou façons de voir.)</p>	
<p>2. Ai-je fait des apprentissages ou découvertes à l'étape de synthèse collective? Si oui lesquels? (Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec des connaissances, habiletés, attitudes, comportements, croyances ou façons de voir.)</p>	
<p>3. Est-ce que ces apprentissages sont en lien avec l'objectif personnel que j'ai rédigé au début de la rencontre. Si oui, comment?</p>	

2

4.a) Y a-t-il eu un/des déclencheurs (points de vue, suggestions ou questions) qui m'a/ont aidé à comprendre, à analyser davantage ou autrement la situation professionnelle que j'ai présentée? Si oui lesquels?

4.b) Y a-t-il eu un/des déclencheurs (points de vue, suggestions ou questions) qui m'a/ont incité à agir autrement (façon de gérer) dans la situation professionnelle que j'ai présentée? Si oui lesquels?

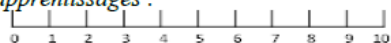
5. Quelles sont les idées et pistes d'actions que je souhaite réinvestir dans ma pratique professionnelle? Comment vais-je m'y prendre (facteurs facilitants, difficulté ou contraintes)?

Approche de codéveloppement professionnel

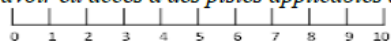
6. Ai-je fait des apprentissages ou découvertes par rapport l'approche du codéveloppement professionnel? Si oui lesquels? Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec mon niveau de confort, d'engagement, ma capacité d'écoute, de réception et de prise de parole.

Satisfaction générale

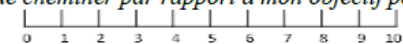
Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue que la rencontre m'a permis de faire des apprentissages :



Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue la probabilité de transférer ces apprentissages, (avoir eu accès à des pistes applicables dans mon milieu de travail) :



Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue que la rencontre m'a permis de cheminer par rapport à mon objectif personnel :



Pratique et conduite professionnelle - Compétences visées

*Assumer différents rôles attendus d'un gestionnaire œuvrant au sein d'une organisation d'enseignement ;
Adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu
dans le cadre d'une démarche évolutive.*

Fiche réflexive

« Moi, en tant que consultante, consultant »

<i>Date de la consultation : _____</i> <i>Date à laquelle j'ai complété cette fiche: _____</i> <i>Numéro de présentation : _____</i>
<i>Situation professionnelle présentée</i>
<p>1. <i>Comment reformulerais-je en quelques mots la situation professionnelle abordée ?</i></p>
<p>2. <i>Lors de la consultation, ai-je fait des apprentissages ou découvertes? Si oui lesquels? (Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec des connaissances, habiletés, attitudes, comportements, croyances ou façons de voir.)</i></p>
<p>3. <i>Ai-je fait des apprentissages ou découvertes à l'étape de synthèse collective? Si oui lesquels? (Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec des connaissances, habiletés, attitudes, comportements, croyances ou façons de voir.)</i></p>
<p>4 <i>Est-ce que ces apprentissages sont en lien avec l'objectif personnel que j'ai rédigé au début de la rencontre. Si oui, comment?</i></p>

2

5.a) Quelle a été ma contribution lors de l'étape de clarification (questions de clarification, prise de paroles)

5.b) Quelle a été ma contribution en termes de pistes de réflexion, d'action?

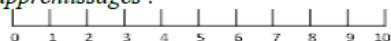
6. Quelles sont les idées et pistes d'actions que je pourrais réinvestir dans ma pratique professionnelle? Comment pourrais-je m'y prendre (facteurs facilitants, difficulté ou contraintes)?

Approche de codéveloppement professionnel

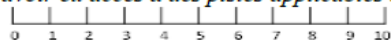
7. Ai-je fait des apprentissages ou découvertes par rapport l'approche du codéveloppement professionnel? Si oui lesquels? Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec mon niveau de confort, d'engagement, ma capacité d'écoute, de réception et de prise de parole.

Satisfaction générale

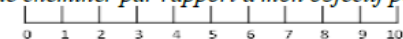
Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue que la rencontre m'a permis de faire des apprentissages :



Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue la probabilité de transférer ces apprentissages, (avoir eu accès à des pistes applicables dans mon milieu de travail) :



Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue que la rencontre m'a permis de cheminer par rapport à mon objectif personnel :



**ANNEXE B. TABLEAU DES APPRENTISSAGES
ÉVOQUÉS PAR LES PARTICIPANTS-PROJET 1**

Apprentissages évoqués par les participantes et participants dans le rôle de client



Savoirs professionnels concernant	Apprentissages évoqués	n	n	n	C
Processus-Stratégies Moyens-Outils (Rapport à la tâche)	Stratégies: détecter les opportunités/ Se trouver des alliés/ressources documentaires	9	19 63%	30 100%	CAPACITÉ D'AGIR 44%
	Clarifier les attentes	4			
	Clarifier les rôles, responsabilités et mandats, préciser les objectifs	3			
	Gestion du changement : fournir les moyens et le temps	3			
Encadrement / Accompagnement Mobilisation (Rapport aux personnes)	S'assurer de l'adhésion au changement souhaité, les impliquer	2	5 17%		
	Solliciter la collaboration de la personne concernée	2			
	Miser sur les compétences des employés, sur ce qui les motive	1			
Communication/ Compétence relationnelle (valeurs et croyances)	Utiliser le langage de l'autre/adopter un style de communication compatible avec l'interlocuteur	2	6 20%		
	Mieux comprendre la personne	1			
	Consolide sa croyance en l'importance de la communication et en la collaboration	1			
	Aller chercher une rétroaction pour éviter les ambiguïtés	1			
Compréhension /Analyse	Appropriation d'une vision différente	8	15	38 100%	E DE RÉFLÉCH
	Sentiment d'une meilleure compréhension	7	39%		
Découvertes conceptuelles	Aspects politiques d'une situation de gestion. Concepts : Pouvoir et contrôle	2	6		

	Leadership et style de gestion. Leadership de référence et d'expertise	2	16%	
	Concept d'évaluation formative et autoévaluation.	1		
	Concept d'imputabilité	1		
	Rôle exercé, attendu et souhaité	1		
Réflexivité	Réflexion sur sa façon de réfléchir	4	12 32%	
	Prises de conscience, clarification de ses intentions, de sa position	3		
	Reconnaissance d'un passage (étape de développement professionnel)	2		
	Prise de recul, objectivation	2		
	Créativité (se donner le droit de rêver)	1		
Processus de GCP	exprimé avoir enrichi sa vision avec d'autres aspects révélés par les interventions des consultants	2	5 13%	
	Vision des autres a fait émerger des solutions et des interprétations multiples			
	Situation perçue comme personnelle reçoit résonance chez les consultants	1		
	L'exercice aide à clarifier la situation	1		
	a donné le goût de relever le défi	1		
TOTAL				68

À la suite de ce codage en sept catégories thématiques émergentes, il a été possible d'associer 30 énoncés à la capacité d'agir (44%) et 38 d'entre eux à la capacité de réfléchir (56%). Cette légère prédominance d'apprentissages liés à la capacité de réfléchir pourrait suggérer que le GCP est un processus de résolution de problème plus large que la simple recherche d'une solution et pourrait confirmer la valeur analytique et réflexive d'une consultation en GCP à propos d'une situation professionnelle.

Liée à la capacité d'agir, une première catégorie donne un portrait des nouveaux acquis ou des acquis consolidés liés à des processus, des stratégies, des moyens ou des outils (63%). La détection d'opportunités pour dégager une action, la recherche d'alliés pour se sentir moins seul et pour développer un plan d'action sont les plus fréquents: «*Mettre nos solutions et nos actions sur une ligne du temps*» (DAES6_#126)¹; «*Stratégies-Terrain pour y trouver mon pouvoir. Mobiliser mes 3 collègues.*» (DAES7_#134). La prise de conscience de l'importance de clarifier les rôles, les responsabilités, les mandats; de préciser les objectifs et les attentes devient un nouveau levier d'action: «*Oui, définir le rôle général de chacune,*

¹ Ces parenthèses réfèrent au codage des fiches. Ici DAES6_#126 réfère à la fiche 126 du client qui a présenté la Situation 6 dans le groupe des Directions Adjointes aux ~~Etudes~~.

revoir la classification» (DAES2_#35). Ces apprentissages répondent au besoin de bien cerner sa zone d'action et au besoin de dénouer un questionnement.

Il en est de même pour les apprentissages liés au désir d'accompagnement, de mobilisation ou d'encadrement qui s'opérationnalisent dans des stratégies comportementales différentes : *«Je dois impliquer les gens»* (GCS4_#49). La découverte de façons de faire différentes fournit des réponses aux clients. En gestion du changement, l'implication des acteurs ou la collaboration de la personne concernée devient un chemin à emprunter. À la recherche de balises pour une position à développer ou une décision à prendre, les clients obtiennent des moyens et des outils concrets pour aller de l'avant dans un choix désormais plus éclairé : *«Oui, la consultation m'a permis de mieux comprendre ma situation et d'être en mesure de mieux intervenir»* (CCS2_#20); *«La consultation m'a permis de voir une progression dans les étapes et les stratégies que je peux utiliser[...]»* (CCS3_#55). Les clientes et clients sont amenés à préciser leur intention d'action ce qui, grâce aux interventions des consultants par la suite, leur permet de voir d'autres aspects de la situation et à découvrir, par exemple, des façons d'influencer le changement dans un réalisme organisationnel.

L'importance de la communication évoquée est liée aux compétences relationnelles pour atteindre les objectifs souhaités et pour obtenir la collaboration nécessaire au bon fonctionnement et à un climat de travail sain. Oser dire, prendre le temps d'explicitier ses attentes, utiliser le langage de l'autre, voilà autant d'exemples d'énoncés qui expriment une prise de conscience des habiletés communicationnelles nécessaires pour aborder des situations délicates et encadrer des personnes dont les comportements affectent le climat ou qui ne fournissent le travail attendu : *«L'importance d'adopter un style de communication « compatible » avec le récepteur afin de se comprendre, chose que parfois on oublie»* (CCS1_#13). La qualité de la relation avec le supérieur immédiat tout comme celles avec les équipes de travail est en jeu dans ces situations et l'ensemble des considérants communicationnels abordés a permis à ces clientes et clients de découvrir une légitimité d'action et de confirmer certaines des valeurs dont ils souhaitent imprégner leur style de gestion. Ils reprennent confiance en leurs capacités et délimitent mieux leur zone de pouvoir et leur capacité d'agir.

Les 38 énoncés, liés à la capacité de réfléchir, se retrouvent fortement dans la catégorie « compréhension/analyse » (39%) et révèlent que les clientes et clients modifient, pour la situation donnée, leur façon de voir et le schème de pensée dans lesquels ils se trouvaient au début. Par exemple, ce qu'ils percevaient comme opposé devient complémentaire et ils développent une capacité de conciliation entre des éléments d'apparence opposés : *«concilier les deux visions, celle de la DRH et la mienne. Les deux approches sont complémentaires»* (DAES8_#142). Ils se dotent d'une nouvelle cohérence d'action, d'un sens nouveau de l'action qui leur convient mieux. Ils expérimentent la richesse d'explorer des significations différentes. Ils apparaissent sous les expressions *comprendre mieux, façon de voir, angles de vue différents*. Ils concernent la capacité de réfléchir à propos de la situation amenée. Plus faiblement, des découvertes conceptuelles (16%) suscitent un intérêt que les clientes et clients évoquent comme un espace de réflexion à explorer.

Toujours en lien avec la capacité de réfléchir, des traces de réflexivité sont aussi très présentes (32%) dans les apprentissages évoqués principalement sous forme de prise de conscience d'intentions tacites, d'une reconnaissance de sa façon de réfléchir (schèmes de

pensée) et de la nécessité d'une prise de recul : « J'ai aussi eu beaucoup « d'effets miroir » qui ont mis de l'avant des choses un peu moins visibles pour moi. » DAES3. Ainsi on peut affirmer que même si les clients consultent à propos d'une situation donnée, la consultation les amène à s'interroger aussi sur leur agir et sur leur conception des choses; ils prennent le chemin du praticien réflexif : « ...Voir ma problématique de façon plus détachée. Me poser des questions que je n'avais pas vues encore. » CCS3.

Finalement, des énoncés d'apprentissages concernent le processus vécu dans le GCP (13%) même si la fiche contient une question précise sur l'approche de GCP² dont l'analyse pourra faire l'objet d'un autre projet. Ces apprentissages évoqués par les clients témoignent de l'appréciation du processus et de la contribution des consultants. « Je trouve intéressant de voir ce que chacun retient. Oser intervenir, dire ce qui nous rend inconfortable » (CCS3_#55); « L'intervention des autres m'a permis de repenser à des éléments de gestion de communication à utiliser. » (CCS2_#20).

3.1.2.2 Apprentissages évoqués par les consultantes et consultants

Cette deuxième partie présente une synthèse des apprentissages évoqués par les participantes et participants dans le rôle de consultant. Cette synthèse est liée à l'objectif Os#2: *Analyser les apprentissages évoqués par les participantes et participants dans le rôle de consultant*. L'analyse des 346 énoncés contenus dans les 246 réponses des 123 fiches des consultants fournit un imposant portrait d'apprentissages.

² La fiche comporte une dernière question. Q6CL : Ai-je fait des apprentissages ou découvertes par rapport l'approche du ~~codéveloppement~~ professionnel? Si oui lesquels? Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec mon niveau de confort, d'engagement, ma capacité d'écoute, de réception et de prise de parole.

Tableau 7
Apprentissages évoqués par les participantes et participants dans le rôle de consultants

Savoirs professionnels concernant	Apprentissages évoqués Exemples plus fréquents	n	n2	N	C
Processus-Stratégies Moyens-Outils (Rapport à la tâche)	Clarifier les rôles et responsabilités de chacun et les attentes (le nôtres et celle des autres). Préciser des objectifs clairs, des processus de suivis rigoureux/importance de la planification.	17	64 43%	148	CAPACITÉ D'AGIR 43%
	Découvre des outils et des moyens utilisés dans d'autres collèges : trousse, des blogues, forum, se rattacher au plan de classification et au plan stratégique/: formulaire de satisfaction	10			
	Cibler ses zones de pouvoir	5			
Encadrement / Accompagnement Mobilisation (Rapport aux personnes)	En gestion des personnes, rigueur dans les rencontres (concertation/décision/information). Souci de bien comprendre l'autre (penser à demander quelles sont les attentes des employés). La gestion des cas difficiles demande du temps.	7	32 22%		
	Recentrer sur les côtés positifs de la personne /Solliciter la collaboration de la personne en faute	4			
	Se faire aider elle-même par les services de ressources humaines (Attentes signifiés ou Plan de réintégration)	4			
Communication/ Compétence relationnelle	Communiquer en fonction du style de personnalité de l'interlocuteur/ Parler le langage de l'autre/ Se mettre à la place de l'autre pour une véritable communication/	11	52 35%		

	Reprendre contact avec l'importance de la communication/Consolidation de sa perception de la place qu'occupent les communications dans une organisation./ Détecte une différence d'appréciation quant à la valeur accordée aux <u>com</u> /	9			
	Ramener l'humain dans la mission éducative/ Recentrer l'humain VS la notion de Ressources humaines (convention collective). Renforcement de l'importance de la valorisation des employés/ Prendre en considération les acteurs dans l'implantation d'un changement/ Plus grande conscience du bien-être des employés et des répercussions de nos gestes lorsqu'on est en responsabilité.	8			
Compréhension /Analyse	Découverte d'autres paramètres de réflexion (analyser le comportement du supérieur, la complexité organisationnelle, comparaison avec d'autres collègues, différence homme /femme, cohérence, s'approprier son rôle, aspects politiques, enjeux, trouver un sens nouveau	56	133 67%	198	CAPACITÉ DE RÉFLÉCHIR 57%
	Gestion de tension ou de conflit : trouver le dénominateur commun, styles de gestion différents, confrontation de valeurs, impact des attitudes, des comportements, agir avant que les choses s'enveniment, vision (postes, rôle)	29			
	Considérations en gestion du changement (résistance, mobilisation et communication, différents enjeux, rythme, impacts, changement culturel, désorganisation due aux compressions, leadership	23			
	Découverte de la similitude des idées	7			
	Livre son analyse, une conclusion	7			

Découvertes conceptuelles	Précisions de certains concepts : notion d'écoute, notion de temps, de crédibilité, de micro gestion, de recherche de leviers, de recherche de sens	6	21 11%
	Fait référence aux principes de communication non violente (Rosenberg)	3	
Réflexivité	Prendre du recul, distanciation	7	29 15%
	Définir mon style de gestion (se positionner)	6	
Processus de GCP	Constate une capacité à se remettre en question, la sienne et celle des participants. Approfondit ses analyses.	2	15 7%
	Laisser du temps pour ventiler sans avoir besoin de répondre ou commenter/penser à questionner à la place.	2	
TOTAL			346

Les 346 énoncés des consultants ont été codés à partir de sept catégories thématiques issues de l'analyse des apprentissages des clients. Puis, ils ont été associés à la capacité d'agir (148) et à la capacité de réfléchir (198). Des 148 énoncés liés à la capacité d'agir, 96 énoncés sont plutôt à prédominance opérationnelle alors que 52 énoncés révèlent plus fortement des apprentissages touchant les compétences relationnelles, les valeurs et le climat de travail.

De ces 96 énoncés liés à la capacité d'agir à prédominance opérationnelle, 64 d'entre eux évoquent de nouveaux acquis ou des acquis consolidés reliés à des processus, des stratégies, des moyens ou des outils (43%). La prise de conscience de l'importance de clarifier les rôles, les responsabilités, les mandats; de préciser les objectifs et les attentes devient un nouveau levier d'action : « *L'importance de clarifier les attentes, les rôles et responsabilités de chacun et les attentes du supérieur envers nous* » (CGS3CO_#47)³. Ces apprentissages sont liés au besoin de bien cerner la zone d'action dans les situations présentées. Les consultants découvrent de nouveaux moyens et outils utilisés dans d'autres collèges : *J'ai découvert l'existence de systèmes de gestion des demandes de travail (Octopuss)* » (CGS3CO_#48). « *...J'aurais intérêt à tenir des rencontres plus régulièrement* » (CGS1CO_#02). En gestion du changement, ils constatent la possibilité et la nécessité de processus rigoureux : « *L'importance de faire un bilan des changements apportés et d'avoir l'ouverture de faire des réajustements* » (GCS6CO_#100). Il en est de même pour les 32 énoncés d'apprentissages liés à l'encadrement ou à l'accompagnement (32%) où la prise de

³ Ces parenthèses réfèrent au codage des fiches de consultants. Ici CGS3CO_#47 réfère à la fiche 47 d'un Consultant lors de la troisième Situation dans le groupe des cadres de Gérance et de Coordination.

conscience d'une rigueur dans le déroulé d'une rencontre peut s'avérer efficace : « *L'encadrer [la personne difficile] dans les rencontres (concertation/décision/information)* » (DAES3CO_#87). La concertation souhaitable avec l'équipe des ressources humaines est soulevée : « *Se faire aider elle-même par les RH* » (CCS4CO_#68).

Les 52 énoncés évoquant des acquis concernant la communication et les relations interpersonnelles dans l'organisation font aussi référence à la reconnaissance des différences dans les styles de gestion : « *Communiquer en fonction du style de personnalité de l'autre [supérieur]* » (GCS4CO_#51). Des relations de qualité sont souvent mentionnées dans une préoccupation du climat de travail, de la motivation et de la performance des personnes et des équipes : « *On sous-estime l'importance des relations avec les employés* » (GCS3CO_#48); « *L'importance de la cohésion d'équipe* » (CCS2_#22); « *Importance de travailler avec plutôt que pour* » (DAES7CO_#135); « *Importance d'être sur la même longueur d'ondes que son directeur* » (CCS7CO_#121); « *importance de créer un lien de confiance* » (GCS4CO_#52); « *Savoir s'entourer et demander de l'aide aux autres* » (CCS6CO_#116).

Les 198 énoncés liés à la capacité de réfléchir se retrouvent fortement dans la catégorie « compréhension/analyse » (67%). Les consultants modifient leur façon de voir et leur schème de pensée : « *changement de vision; les employés ont leur tâche à cœur* » (CCS1CO_#09); « *[...] Un enjeu peut en cacher un autre, parfois plus important* » (CCS3CO_#59). La découverte d'autres paramètres à prendre en compte dans une analyse de situation est révélatrice d'apprentissages pour eux. Par exemple, dans la gestion des conflits, une analyse à la recherche d'un dénominateur commun ou la confrontation franche des représentations sont mentionnées : « *Trouver un projet commun pour l'équipe et pas juste se concentrer sur l'employée toxique* » (DAES5CO_#89). Ou encore, la gestion du changement est regardée sous différents angles, les consultants découvrent une façon différente de voir la résistance au changement et l'importance de bien anticiper et mesurer ses effets. Les consultants exposent leur analyse de la situation comme le résultat d'un apprentissage : « *Les cadres arrivent en poste souvent avec peu d'outils ... la connaissance se perd dans l'organisation* » (CCS5CO_#98). Parmi les découvertes conceptuelles ou des concepts évoqués (11%), les principes de l'approche de communication de Rosenberg (communication non violente) ont été mentionnés à quelques reprises et dans différentes situations amenées.

Des traces de réflexivité sont aussi présentes (15%) dans les apprentissages évoqués principalement dans la confirmation de l'importance et de la nécessité d'une prise de recul : « *J'ai tendance à croire que les employés exagèrent* » (GCS3CO_#47). Ils s'interrogent ou confirment sur leur style de gestion : « *Cette situation m'a permis de confirmer mon style «équipe», je crois que j'aurais consulté l'équipe CP. Imposer n'est pas dans mon vocabulaire* » (DAES3CO_#34); « *Définir ma zone d'influence* » (DAES4CO_#80) et le besoin de se positionner ressort aussi : « *...rendre mes attentes réalistes* » (DAES5CO_#86); « *Se rappeler de faire appel aux raisons pour lesquelles je choisis d'être cadre* » (DAES7CO_#138).

Finalement, même si la fiche réflexive contient une question spécifique pour les apprentissages reliés au processus vécu dans le GCP qui pourra faire l'objet d'une

autre étude, les consultants ont évoqué des apprentissages reliés à la démarche de GCP (15%). Ces apprentissages témoignent de l'appréciation du processus et de la contribution des consultants : « [Il est] plus facile de trouver des solutions lorsqu'on n'est pas impliqué dans la situation. » (GCS1CO#04); « Capacité à démontrer les vulnérabilités aux autres est surprenante et émouvante » (CCS6CO_#118); « Quelque chose peut se construire avec l'idée de l'autre » (DAES8CO#145); » « J'ai été surprise de la confiance accordée à l'autre pour aborder la situation difficile. Je me suis aperçu que personnellement je n'aurais pas autant confiance en l'autre. Ça me questionne sur moi. » (CCS1CO_#19). Un dernier énoncé résume bien la richesse ressentie d'un GCP :

« J'ai trouvé intéressant encore une fois de voir à quel point les visions de chacun sont orientées avec leur lunette. Certains sont plus dans le formel et d'autres dans l'informel. La différence aussi dans les stratégies d'approche... J'aime la capacité de nous remettre en question. Cela m'impressionne de voir que cette ouverture est présente chez tous les participants. L'aspect de réfléchir sur notre propre positionnement dans l'organisation, je trouve ça intéressant d'y réfléchir plus sérieusement et plus en profondeur. » (CCS5CO_#107).

Comparaison des apprentissages évoqués par les clientes et clients par les consultantes et consultants

Cette dernière partie met en relief les similitudes et les différences dans les apprentissages évoqués par les clients et par les consultants. Elle est liée à l'objectif Ps#3: Comparer les résultats des deux analyses des apprentissages évoqués par les participantes et participants, dans le rôle client et dans le rôle de consultant. Le tableau 8 ci-après présente cette comparaison en nombre et en pourcentage pour chacune des huit catégories thématiques regroupées sous l'une des deux capacités visées par le GCP. Ici encore, les considérations doivent être interprétées comme des observations et non comme des tendances compte tenu du trop petit nombre de répondants en jeu.

Tableau 8

Présence des huit catégories de savoirs professionnels selon le rôle

Savoirs professionnels concernant	Clients		Consultants		TOTAL	
	N	%	N	%	CL	CO
Capacité d'agir						
Processus, stratégies, moyens et outils	19	63%	64	43%	44%	43%
Communication/ Compétences relationnelles	06	20%	52	35%		
Encadrement, accompagnement, mobilisation	05	17%	32	22%		
TOTAL	30	100%	148	100%		

Capacité de réfléchir	N	%	N	%	CL	CO
Compréhension/analyse	15	39%	133	67%	56%	57%
Réflexivité	12	32%	29	15%		
Découvertes conceptuelles	06	16%	21	11%		
Processus GCP	05	13%	15	07%		
TOTAL	38	100%	198	100%	100%	100%

Dans ce tableau, on voit que l'ordre décroissant du nombre d'occurrences est le même pour chacune des catégories regroupées sous l'une ou l'autre des deux capacités. On constate aussi que c'est la capacité de réfléchir qui a été le plus souvent évoquée tant chez les clients que chez les consultants, et dans une proportion quasi semblable : (56%/44%) pour les clients et (57%/43%) pour les consultants.

Cependant, même s'ils se retrouvent dans le même ordre décroissant, les savoirs professionnels concernant les différentes catégories n'ont pas la même ampleur selon le rôle de client ou de consultant. C'est ce qui est présenté dans les paragraphes suivants.

Sous la catégorie conceptualisante «capacité d'agir», les apprentissages liés aux actions chez les clients sont plus fortement de l'ordre du savoir-faire (63%); presque deux fois plus que les apprentissages qui impliquent des préoccupations comportementales, l'une sur le processus, l'autre sur l'aspect affectif proprement dit (37%). Cet écart est différent chez les consultants pour qui les apprentissages plus opérationnels (43%) sont nombreux mais deviennent bons deuxièmes quand on regroupe les deux catégories des apprentissages qui concernent des comportements ou attitudes évoqués de façon opérationnelle ou relationnelle (57%).

Sous la catégorie conceptualisante «capacité de réfléchir», les apprentissages liés à la réflexion, à la recherche d'une compréhension par l'analyse sont le plus nombreux tant chez les clients que chez les consultants. Toutefois, c'est aussi dans l'écart entre cette catégorie et les autres que la différence entre les rôles apparaît encore plus nettement. En effet, les énoncés évoquant une réflexion sur sa pratique, concernant ses propres schèmes de pensée, donc liés à la réflexivité, sont proportionnellement nettement plus nombreux dans les apprentissages des clients que dans ceux des consultants. Chez les clients, ils suivent de très près, en nombre, ceux de la catégorie compréhension/analyse. Les clients se questionnent sur leur façon de voir la situation, souhaitant développer une compréhension et une analyse de la situation émancipatrice. Autrement dit, il ne s'agit plus seulement de comprendre la situation mais bien de se comprendre dans la situation, par la situation. Chez les consultants, cette réflexivité est présente mais les énoncés se concentrent surtout sur la compréhension ou l'analyse de la situation. On observe donc que les consultants jouent leur rôle d'accompagnateur dans la réflexion d'une façon assidue et rigoureuse. Cela n'empêche toutefois pas certains d'entre eux d'apprendre sur eux-mêmes

pendant l'exercice ou encore de dégager des apprentissages de leur expérience de consultants de GCP.

En conclusion, ces observations permettent de voir que le rôle tenu par les participants permet des apprentissages très diversifiés. À partir d'une situation qu'il présente, le client découvre de nouvelles façons de faire et de voir. À partir de la situation présentée par un client, les consultants font des apprentissages différenciés mais regroupables sous des thématiques de contenu. En fait, le plus grand regroupement qui a atteint 56 énoncés rassemble des apprentissages liés à des nouveaux paramètres de compréhension et d'analyse en lien avec la situation présentée. C'est la découverte du nouveau paramètre, du nouvel aspect qui les regroupe pour un contenu différent. De plus, les consultants apprennent sur ce qui entre en écho avec leurs expériences et leur contexte actuel. Les inévitables comparaisons entre eux et avec le client les amènent à réfléchir sur leur propre capacité dans un pourcentage moindre cependant que pour les clients.

ANNEXE C. FICHE DE PRÉPARATION DE LA PRÉSENTATION



Fiche préparatoire – Situation (cas pratique)

- 1. Contexte et historique** *(Limitez-vous aux éléments incontournables pour que les consultants soient situés)*

- 2. Description de la situation problématique** *(En quoi c'est problématique pour vous ou semble l'être pour d'autres)*

- 3. Précisions sur le malaise et l'inconfort** *(En expliquant ce que cela vous fait vivre)*

- 4. Clarification des attentes envers le groupe** *(Pour vous aider, complétez la phrase suivante : En sortant des échanges, je souhaite...)*

Animatrice : Léane Arsenault _ GCP _ ACCQ

ANNEXE D. CLASSES D’ACTION, COMPOSANTES DE SAVOIRS PROFESSIONNELS, LIÉES AUX PREMIÈRES ÉTAPES DE CONSULTATION

1.1 Classes d’actions

1.1.1 *Clarifier la spécificité de l’offre d’activités de GCP en milieu associatif*

Alors qu’au début des animations de GCP en 2013-2014, je suggérais que l’offre d’activités de GCP s’organise autour des axes du Référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d’encadrement des établissements d’enseignement collégial élaborée par l’ACCQ, j’ai abandonné cette avenue dans le cadre du deuxième projet. J’ai choisi de laisser toute la latitude aux participants de présenter la situation qui leur convenait en autant que celle-ci soit réelle et non-achevée. Cette décision reposait sur la confiance, à la lumière de mes expériences d’animation précédentes que toute situation problématique pouvait devenir source d’apprentissages. Durant ces premières animations, plusieurs participants avaient mentionné que pour eux le recours au référentiel leur paraissait contraignant dans le processus. En fin de cycle d’un GCP, ils étaient plus à l’aise de faire les liens avec ce référentiel. J’ai donc conservé le référentiel comme document de référence pour aider à mieux apprécier les bilans des séances vécues lors des retours sur les savoirs professionnels coconstruits par et avec les participants. Depuis, l’offre annuelle de l’activité met l’accent sur le soutien au

développement professionnel sans contextualisation thématique additionnelle dans une visée d'amélioration de la pratique.

1.1.2 Accompagner la préparation de la présentation (étapes 0 et 1)

À l'**Étape 0**, pour soutenir le choix et la préparation d'une situation à soumettre à la consultation de ses pairs, je propose aux participants de remplir une fiche afin de 1) contextualiser la situation problématique; 2) décrire la situation avec les faits nécessaires à sa compréhension; 3) préciser le questionnement, le malaise ou l'inconfort que la situation provoque; 4) nommer l'attente envers les pairs (Annexe B). La personne dans le rôle de client¹ rédige une première version de son intention de présentation. Cette rédaction lui permet une première énonciation qui l'aide à clarifier l'intention d'action dans la situation d'abord et à préciser l'intention de consultation.

Lors d'un entretien téléphonique ou en ligne, la personne-client me présente la fiche complétée. La posture de questionnement que j'adopte permet de faire préciser ce qu'il y a derrière les mots clés de la rédaction afin de « canaliser la mise en mots vers la dimension vécue et procédurale de l'action dans un moment spécifié » (Wittorsky, cité dans Bourassa et al. (2013).

En cours de projets, l'analyse de contenu des fiches de préparation m'a fourni une grille de lecture me permettant de détecter la dimension dominante dans la présentation. Quelle porte d'entrée, le client prend-il pour présenter sa problématique? S'agit-il de :

¹ Pour la première rencontre, à partir de la liste des participants, je sollicite la contribution de deux personnes. Les autres participations sont déterminées par les membres du groupe à la fin de la première journée.

- Une hésitation, un questionnement quant à une décision à prendre et sur un agir qui soulèvent des dimensions cognitives, du rapport à l'objet, à la situation;
- Une insatisfaction face au rendement, à la production d'une équipe ou d'une employée, face à une dynamique interrelationnelle en supervision et encadrement qui relève du rapport à l'autre;
- Un malaise, une difficulté à bien cerner sa zone de pouvoir, sa capacité d'influencer et une légitimité d'action qui révèlent des dimensions du rapport à soi, du style de gestion souhaité.

Le registre socio-affectif² dominant donne une première dimension à explorer dans les étapes subséquentes d'analyses.

L'invitation à être la première participante ou participant demande un soin particulier. L'Association me fournit la liste des participants que j'examine avec la responsable des activités de formation. Deux ou trois noms sont retenus : C'est souvent un ou une cadre qui a déjà participé à un comité ou une activité ou encore qui a participé à une des présentations que j'ai faite dans un autre contexte. Lorsque la personne qui présentera une situation est déterminée je lui envoie une fiche de préparation en lui demandant de me la retourner et en lui proposant un échange qui vise à donner confiance à la personne, qui lui permettra de confirmer son choix de situation.

C'est par une présence attentive et une écoute active (compétences relationnelles) que la dynamique communicationnelle permet aux participants-clients de dépasser une posture de justification (vouloir convaincre) et de tendre vers une posture d'explicitation qui enclenche une prise de recul. Cette nouvelle posture permet d'explicitier l'intention

² J'utilise l'expression « registre cognitivo-affectif » comme terme générique des différentes dimensions personnelles dans le rapport à soi, dans le rapport à l'autre dans les dimensions interpersonnelles et organisationnelles ou dans une dimension intellectuelle, dans le rapport aux savoirs soulevés dans les situations amenées

soulevée dans la situation-problème³ (St-Arnaud, 1995) et de préciser celle de la consultation.

Cette étape individuelle (étape 0) demande des capacités à entrer en relation et à communiquer avec clarté et concision (compétences I et J de la Charte des compétences en animation d'un GCP de l'AQCP, 2012), capacités de l'animatrice et celles de la personne-cliente. Prendre le temps de lire ensemble ce court texte, formuler des questions de clarification pour amener des précisions permet de gagner du temps à l'étape de clarification. Dans les retours sur l'expérience, de façon récurrente les participants expriment la pertinence de cette étape de préparation. L'échange entre eux et moi leur a donné confiance et leur a permis de préciser des éléments de leur présentation.

À l'étape 1 de la démarche de GCP, quand la personne-cliente présente sa situation problématisée, la prise de parole peut différer de ce qui a été préparé. Dans une écoute attentive, je m'assure que tous les aspects de sa présentation écrite sont couverts et le cas échéant je rappelle l'aspect manquant à la fin de sa présentation par une question qui lui permet d'ajouter l'élément oublié. Le client sent qu'il est soutenu dans sa présentation qui génère souvent une forme de stress.

Avant de commencer l'étape 1, je prends le temps d'explicitier la posture d'écoute que les consultants peuvent expérimenter: « il ne s'agit pas seulement de comprendre mais aussi de cerner comment la personne cliente comprend et perçoit sa situation, son schème de pensée ». C'est un exercice qui demande de suspendre le jugement.

³ Pour St-Arnaud, « toute action est intentionnelle » (1995). De plus, il observe que « la majorité des acteurs ont beaucoup de difficultés à définir correctement leurs intentions, surtout lorsqu'ils sont dans une situation difficile (in Mandeville, 2007). Le processus de consultation suppose aussi une intention qui se précise au fil des échanges.

L'engagement des consultants à expérimenter une telle façon de collaborer devient palpable dans leur posture d'accueil et la qualité de leur écoute. Leur attention est dirigée vers la personne-cliente qui se sent écoutée. Souvent le débit ralentit, la personne s'intériorise en même temps qu'elle expose, elle s'entend dire (Paul, 2004).

Cette première classe d'actions est en lien avec le souci d'« amener le client à cibler les compétences à consolider ou à développer » relié aux capacités de tenir une rencontre de démarrage et d'animer une rencontre en facilitant l'exercice des rôles de client et de consultant (compétences D et E), énumérées dans la Charte des compétences d'animation de GCP.

1.1.3 Animer l'étape clarification (étapes 2 et 3)

À l'étape 2, les consultants soulèvent des questions de clarification. J'encourage la formulation des questions ouvertes afin de maintenir un continuum communicationnel. Je rappelle l'importance de suspendre les hypothèses et suggère aux participants de se concentrer sur le besoin de bien comprendre la situation problématisée dans son ensemble et dans ses détails, dans un but d'aider le client. Il arrive que je demande de reformuler la question. C'est un exercice qui surprend mais que les participants acceptent de faire, se rendant compte de la rapidité de la solution qui survient même dans une volonté de comprendre. Pour aider l'autre, il convient de comprendre comment l'autre comprend sa situation.

Selon le rythme du groupe, dès la deuxième séance ou à la deuxième journée, je fournis une première liste de questions accessible sur le site de l'AQCP répertoriées par des animateurs et couvrant trois dimensions : l'environnement (contexte-enjeux-culture);

la situation (faits) et la personne (émotions, perceptions, habiletés). La prise de conscience de la complexité d'une situation s'installe collectivement dans la dynamique verbale, par la contribution de chacun des participants. Les relances sont faites en tenant compte des trois dimensions afin que les participants intègrent une première image de la complexité d'une situation, en prenant conscience de sa multidimensionnalité (Ardoino, 1993; Vacher, 2015). Au fil des rencontres, afin de nourrir cette habileté de lecture multidimensionnelle, je peux leur proposer aussi de garder en tête les différentes strates de l'expérience présentée : faits, ressentis, représentation et l'intention (Maela Paul, Narbonne, mars 2018).

À l'étape 3 de retour sur les précisions de consultation, je propose aux consultants de nommer dans leurs mots l'attente de la personne cliente. Il s'agit d'une expérience de paroles différenciées qui demande de ralentir le rythme et qui crée un espace commun pour réfléchir. La personne-cliente confirme ses attentes face au groupe dans une énonciation consignée par tous.

Je clôture cette étape en proposant un temps de partage sur l'expérience d'écoute. Cela met en lumière la forte propension à vouloir rapidement résoudre la problématique. Construire ensemble des silences, faire taire ce qui se passe en soi pour se centrer sur la parole de l'autre amène une prise de recul partagée qui permet de dégager tranquillement un espace réflexif qui pourra être réutilisé dans la pratique d'accompagnement des personnes sous sa supervision.

1.1.4 Animer l'étape consultation (étape 4)

À l'étape 4, les participants prennent la parole à leur rythme. Le client écoute ce qui est dit et ce que cela fait surgir en lui tant au plan cognitif qu'émotionnel. Je veille à concilier la gestion de la prise de parole et du temps alloué. Je relance pour permettre au consultant d'explicitier son idée, sa suggestion : qu'est-ce qui fait que cela pourrait résoudre, régler...? Je reçois les interventions qui viennent en réaction aux précédentes ou qui les renforcent mais je recentre sur la situation soumise si le propos s'éloigne du besoin de la personne-cliente.

Pour soutenir l'écoute de la part de la personne-cliente, je demande aux participants de préciser la dimension sur laquelle portera leur contribution. Je reviens de temps en temps à la personne-cliente pour m'assurer qu'elle considère que ses attentes sont prises en compte, que le rythme convient et qu'elle demeure réceptive. Je stimule la diversité de réflexion et la recherche de solutions après avoir reformulé les interventions des consultants quand celles-ci touchent plusieurs dimensions de façon à développer la lecture multidimensionnelle d'une situation, à créer des liens entre ces dimensions.

Par une écoute attentive, je détecte la dimension référentielle à partir laquelle le consultant intervient (psychologique, sociologique, politique, culturelle). Ainsi, si les interventions concernent plus un aspect psychologique individuel (son histoire, ses perceptions, son système de pensée, ses croyances), je peux relancer une question sur les aspects organisationnels (acteurs, équipes, culture) ou vice-versa. Je m'efforce de poser la bonne question par l'écoute des mots, par une attention particulière à la logique du propos et en étant attentive au degré d'expression de l'affect dans les interventions.

ANNEXE E. LISTE DES COMPOSANTES ET SOUS-COMPOSANTES DES COMPÉTENCES EN GCP

Source du document : Codev-action (2018). *Liste des composantes et sous-composantes*. Repéré à : <https://www.dropbox.com/s/7gvgfnx8bpt0vvr/liste-composantes-competences-anim-acc-aut2018%20-%20V2%5B2%5D.pdf?dl=0>



Liste des composantes et sous-composantes

Compétences d'animation et d'accompagnement d'un groupe de codéveloppement professionnel (GCP)

Composantes transversales

Composantes Transversales	Sous-composantes
Transmettre un contenu verbal efficace et pertinent	<p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer clairement (oralement et par écrit), c'est-à-dire de manière à ce que les récepteurs du message, comprennent bien ce que l'on souhaite qu'ils comprennent. Il importe donc de valider la compréhension en posant des questions ou en invitant à reformuler ce qui a été compris. - S'exprimer de manière concise (oralement et par écrit), c'est-à-dire en exprimant l'essentiel (distinguer l'essentiel du superflu), en exerçant sa capacité de synthèse. - S'exprimer de manière structurée (structurer sa pensée) (oralement et par écrit), c'est-à-dire de manière à mettre de l'ordre dans ses idées, pour les présenter selon une certaine logique, ce qui évite de lancer des idées qui partent dans tous les sens, sans liens entre elles. - S'ajuster/réguler sa communication dans ses interactions avec son groupe en prenant en compte : les niveaux (logique/rationnel, émotionnel, métacommunicationnel) de langage et ; la structure et la nature de la relation, le contexte, les caractéristiques et réactions des personnes, les objectifs poursuivis, etc. Ce genre d'ajustement exige aussi d'utiliser avec prudence ses perceptions et ses interprétations et les confrontant à celles des autres. - Savoir coconstruire un vocabulaire et un sens commun avec les personnes de son groupe afin de bien se comprendre et ainsi faciliter la communication interpersonnelle et de groupe. Autrement dit, s'assurer que chacun, chacune s'entende sur le sens de ce qui est fait et de ce qui est dit (définition, explication, compréhension partagées). <p>Attitude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer avec authenticité (transparence). - S'exprimer respectueusement. - Faire preuve de bienveillance dans ses propos. - Faire preuve d'ouverture à l'autre. - Faire preuve d'une présence attentive envers les autres. - Faire preuve de respect. - Faire confiance. - Démontrer de l'empathie. - Écouter en mettant de côté son propre cadre de référence (éviter les jugements de valeur). - Écouter sans interrompre. - Respecter les silences.



Composantes transversales (suite)

Écoute active	<p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler. - Réfléter. - Résumer. - Redire. - Focaliser. - Relancer. - Effectuer une synthèse des propos de l'autre (distinguer l'essentiel de l'accessoire). <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire preuve d'une présence attentive envers les autres. - Faire preuve de bienveillance. - Faire preuve d'ouverture à l'autre. - Faire prendre de respect. - Faire confiance. - Démontrer de l'empathie. - Écouter en mettant de côté son propre cadre de référence (éviter les jugements de valeur). - Écouter sans interrompre. - Respecter les silences.
Questionnement	<p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionner dans l'intention d'obtenir de nouvelles informations ou d'approfondir une situation ou une dimension ou d'explorer diverses dimensions d'une situation : personne, situation, contexte. - Questionner dans l'intention de clarifier les propos ou les informations en vue de vérifier la compréhension. - Questionner dans l'intention de faire préciser une information, un propos. - Questionner dans l'intention de susciter la réflexion, une prise de conscience, une remise en question (pour susciter un conflit sociocognitif). <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une posture cohérente avec les approches maïeutique (intention de révéler l'autre à lui-même), humaniste et positive (psychologie positive). - Faire preuve de bienveillance. - Faire prendre de respect.
Présence à soi	<p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de soi (porter attention) - Se réguler (gestion de soi : son attitude envers les personnes du groupe, ses réactions affectives, ses comportements, l'ambiguïté, etc.) - Être attentif à sa communication verbale et non verbale dans un souci de cohérence et congruence <p>Connaissances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se connaître (ses forces, ses défis, ses besoins, ses intérêts, émotionnellement, etc.) <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir le souci de sa cohérence (intention consciente de réduire l'écart entre ce qui est dit et fait, entre la théorie professée et la théorie d'usage)



Composantes transversales (suite)

Rétroaction	<p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner de la rétroaction utile (pertinente au regard des objectifs poursuivis) - Donner de la rétroaction au moment opportun (est-ce le bon moment, les bonnes dispositions ?) - Donner de la rétroaction spécifique (être précis) - Donner de la rétroaction descriptive (éviter les jugements de valeurs et les inférences) - Rétroagir par un questionnement (selon l'intention – voir la catégorie questionnement) - Rétroagir dans l'intention de confronter (ex. : apporter différents points de vue, aider à révéler les incohérences, les écarts entre la théorie d'usage et la théorie professée...) - Rétroagir dans l'intention de réguler (des comportements – voir la fonction de contrôle/organisation de l'animation) - Rétroagir dans l'intention de recadrer (des propos ou comportements – voir les fonctions de contrôle/organisation et de facilitation de l'animation) - Rétroagir dans l'intention de recentrer (ex. : sur l'objectif, sur le sujet, sur le client - (voir les fonctions de contrôle/organisation et de facilitation de l'animation) - Rétroagir en donnant un conseil, en faisant une suggestion tout en laissant l'autre la liberté de choisir ce qui est bon pour lui - Rétroagir en partageant sa réflexion, son expérience, son vécu (rétroaction expérientielle) <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire preuve de bienveillance - Faire preuve d'ouverture à l'autre - Faire prendre de respect - Adopter une posture cohérente avec les approches humaniste et positive (psychologie positive)
Pratique réflexive	<p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercer différents types de pensée (réflexive, métacognitive, critique dialogique, divergente, systémique ou créative). - Réfléchir avant, dans et sur l'action - Pratiquer l'écriture réflexive (garder des traces) - Analyser ses pratiques (description, analyse, modélisation, évaluation) - Cerner et décrire ses modèles d'action - Cerner ses intentions avant, dans et après l'action - Pratiquer l'évaluation de ses pratiques (coévaluation et autoévaluation) - Identifier des moyens pour améliorer sa pratique - Réguler sa pratique (ajustement dans et après l'action) - Réinvestir ses réflexions dans sa pratique (application de ce qui découle de la réflexion) <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remettre en question son point de vue - Être empathique envers soi-même - Faire preuve d'ouverture - Adopter une posture d'apprenant



Composantes transversales (suite)

Dimension affective	<p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre en compte la dimension affective (croyances, besoins, valeurs, attribution de causes, émotions, attentes) des participants et la sienne dans sa réflexion et sa communication - Développer l'intelligence émotionnelle individuelle et de groupe (pour soi et avec son groupe) - Développer et exercer la compétence émotionnelle - Réguler ses émotions et celles des participants (exemple : gérer les déséquilibres sociocognitifs, la tolérance à l'ambiguïté, etc.) - Établir et entretenir des liens positifs avec les participants (qualité relationnelle) - Faciliter la création de sens - Valider l'expérience - Communiquer son enthousiasme - Reconnaître la contribution de tous - Mettre en valeurs les participants (talents, forces, expériences, bons coups, expertises) - Prévenir (faciliter l'anticipation de réactions affectives) - Prendre en compte la zone proximale de développement dans ses interventions visant des apprentissages <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accueillir positivement l'expression des émotions, sentiments, et autres éléments de la dimension affective - Faire preuve d'empathie, ouverture, bienveillance, enthousiasme, accueil, tolérance... - Se préoccuper du bien être des participants - Faire confiance au groupe - Tolérer l'ambiguïté (faire face à la complexité) - Adopter une posture cohérente avec les approches positive (mise sur les forces et les bons coups) et humaniste - Accueillir les points de vue des autres (faire preuve d'ouverture)
Éthique	<p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assumer ses responsabilités (rôle, tâches, engagements) envers son groupe - Démontrer de l'impartialité (faire preuve de justice et d'équité envers tous les participants) - Exercer son jugement professionnel dans ses interventions - Évaluer s'il faut intervenir, comment, quand, auprès de qui... - Faciliter et valoriser l'autonomie du groupe - Exercer son leadership d'accompagnement sans préjudice ou sanction envers les participants - Savoir se retirer si on est en conflit d'intérêt ou en posture de pouvoir hiérarchique avec possibilité de sanction <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter la confidentialité - Faire preuve de transparence - Faire preuve d'authenticité



Composantes transversales (suite)

Observation	<ul style="list-style-type: none"> - Porter son attention, en alternance, sur le groupe et sur soi - Percevoir les phénomènes interpersonnels et de groupe (dynamique de groupe, comportements, réactions, etc.) - Interpréter et comprendre les phénomènes interpersonnels et de groupe (lire les phénomènes implique d'inférer, de lier théorie-pratique, de comparer en vérifiant et confrontant avec les savoirs scientifiques et ceux d'autres expériences, etc.)
-------------	---

** Note au sujet des composantes transversales :*

- *Il s'agit d'éléments qui doivent être mobilisés dans l'une ou l'autre des situations, d'animation et d'accompagnement. Toutefois, il se pourrait que ces composantes se manifestent à des niveaux différents de performance selon si elles sont mobilisées dans un contexte d'animation ou dans un contexte d'accompagnement. La nature de la tâche étant différente, des auteurs remettent en question la transversalité des compétences car une compétence est située et donc dépend de son contexte. Elles peuvent aussi s'exprimer selon des schémas d'actions qui peuvent être plus ou moins bien intégrés dans un contexte ou dans l'autre.*
- *L'écoute, le questionnement et la rétroaction sont des habiletés qui sont mobilisées en lien avec les éléments inclus dans la catégorie « Transmettre un contenu verbal efficace et pertinent ».*



Compétence spécifique d'animation d'un GCP

Composantes spécifique	Sous-composantes
Fonction de clarification	Clarifier la méthode du GCP : <ul style="list-style-type: none"> - Groupe restreint et sa dynamique spécifique. - Codéveloppement professionnel (définition, structure, fonctionnement et fondements). - Valeurs et croyances sous-jacentes aux GCP. - Rôle et les responsabilités : animateur, client, consultants. - Caractéristiques d'un sujet de consultation de qualité.
	Clarifier les dimensions (aspects) : l'expérience, la situation, le contexte.
Fonction de facilitation	Faciliter l'élaboration d'un contrat de groupe (règles et normes de groupe).
	Faciliter la mise en place de conditions de succès de mise en œuvre d'un GCP.
	Faciliter la reprise de contact avec le groupe.
	Faciliter l'exercice du rôle du client.
	Faciliter l'exercice du rôle des consultants.
	Faciliter le déroulement des étapes du GCP (accomplissement de chacune des étapes).
	Faciliter un climat de confiance.
	Faciliter la cohésion du groupe.
	Faciliter la collaboration entre les participants.
	Faciliter la coopération avec et entre les participants.
	Faciliter la participation dans le groupe.
	Faciliter la verbalisation (actions, pensées et émotions) – aider à mettre en mots.
	Faciliter les partages.
	Faciliter l'ouverture.
	Faciliter et valoriser la diversité des points de vue, idées, expériences...
	Faciliter les changements dans le groupe.
Fonction de stimulation (motivation) ¹	Faciliter le processus de résolution de problème (recherche de pistes de solution).
	Stimuler la participation <ul style="list-style-type: none"> - Présence des participants aux rencontres de GCP - Prise de parole des participants lors des séances de GCP - Initiatives des participants (capsules, proposition d'amélioration, etc.)
	Stimuler la formulation d'objectifs de développement professionnel personnel
	Stimuler la formulation d'un objectif de GCP
	Stimuler l'engagement (dans le temps) des participants
	Stimuler la mise en actions du plan d'actions
	Stimuler l'adhésion aux règles établies dans le groupe

¹ NOTE : Cette sous-catégorie est très proche de la « Compétence spécifique d'accompagnement d'un GCP ». Les éléments relatifs à la stimulation à apprendre sont rapportés dans la partie reliée.



Compétence spécifique d'animation d'un GCP (suite)

Fonction de contrôle / organisation	Obtenir l'appui organisationnel (Haute direction, supérieur immédiat) pour animer et constituer un GCP
	Planifier (contenu) les rencontres de GCP <ul style="list-style-type: none"> - Proposer un ordre du jour - Proposer une capsule de contenu
	Planifier les aspects logistiques des rencontres de GCP (local, espace, disposition, technologie, horaire, calendrier, invitations aux participants, etc.)
	Gérer des aspects technologiques pendant la rencontre de GCP (si GCP à distance - assisté par une plateforme web)
	Gérer le temps lors des rencontres de GCP
	Gérer des comportements difficiles dans le groupe, lors des rencontres de GCP (qui ne respectent pas le processus, les personnes, les règles établies par le groupe, etc.) <ul style="list-style-type: none"> - Respect du processus en sept étapes du GCP - Respect des autres - Respect des règles établies - Recadrage des propos - Centration sur le client, sur la tâche
	Gérer des prises de parole, dans le groupe, lors des rencontres de GCP <ul style="list-style-type: none"> - Restreindre la participation d'individus trop volubiles dans un groupe - Prioriser les participants qui ne se sont pas encore exprimé
	Gérer de conflit (ou désaccords) dans le groupe



Compétence spécifique d'accompagnement socioconstructiviste d'un GCP

Composante spécifique	Sous-composantes
Leadership d'accompagnement socioconstructiviste	<p>Accompagnement socioconstructiviste : caractérisé par l'intention de susciter des apprentissages dans le groupe.</p> <p>Leadership d'accompagnement : Selon Lafortune (2008, p.8), un leadership d'accompagnement est « un processus d'influence des pratiques professionnelles dans un sens des orientations à donner au changement ». Toujours selon Lafortune (2008), le leadership d'accompagnement peut s'exercer par la réflexion individuelle et collective, en interaction avec les personnes visées par le changement (Lafranchise, 2010, p- voir dans livre leadership et compétences émotionnelles). Dans le cadre de la recherche CODEV-ACTION, le leadership d'accompagnement exercé par les coachs envers les personnes accompagnatrices et ces dernières envers les animateurs.trices et ces dernières envers les participants, vise un changement particulier : amener les personnes à adopter une posture d'accompagnement et non seulement d'animateur.trice, pour stimuler davantage les apprentissages individuels (développement professionnel) et organisationnels (D.O.).</p> <p>Habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place des conditions qui favorisent un accompagnement socioconstructiviste (collectif, réflexif, interactif et participatif) - Mettre à profit l'intelligence collective - Interagir dans l'intention de susciter des conflits cognitifs - Interagir dans l'intention de susciter des prises de conscience - Prendre en compte la zone proximale de développement des participants (touche aussi la dimension affective) - Offrir du soutien social (émotionnel et instrumental) - Favoriser la coconstruction des connaissances - Prendre en compte les connaissances antérieures - Favoriser une communication réflexive-interactive - Mettre à profit des dispositifs technologiques en vue de faciliter les interactions multiples. <p>Attitude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une posture d'accompagnement - Adopter une approche socioconstructiviste - Tolérer l'ambiguïté



Compétence spécifique d'accompagnement socioconstructiviste d'un GCP (suite)

<p>Leadership d'accompagnement socioconstructiviste (suite)</p>	<p>Leadership d'accompagnement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une posture d'apprenant (en apprentissage continu) - Exercer son leadership - Planifier l'accompagnement : anticipation, scénarios, stratégies, évaluation de l'accompagnement, etc. - Aider les participants à mieux se connaître (besoins, forces et défis) - Aider les participants à cerner leurs aspirations, ambitions ou besoins d'actualisation - Faire du modelage de rôle (stimuler l'apprentissage vicariant) - Réaliser l'étape 0 : préparation de la consultation (choix de la situation, description, etc.) - Guider l'esquisse des plans d'action (étape 5) - Effectuer des suivis du plan d'action <p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la construction de connaissances chez les participants - Favoriser le développement d'habiletés professionnelles chez les participants - Favoriser le développement d'attitudes professionnelles chez les participants - Stimuler la mobilisation des ressources (internes et externes) des participants - Faciliter le développement de compétences professionnelles - Faciliter le transfert de compétences
<p>Formation (apprentissage chez l'adulte (andragogie))</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transmettre des contenus théoriques pertinents pour le GCP - Faciliter l'autonomie - Faciliter la conceptualisation de contenus expérientiels - Faciliter la compréhension des contenus transmis - Faciliter l'appropriation des contenus - Faciliter la consolidation des pratiques - Faciliter la construction de lien théorie-pratique - Valoriser l'apprentissage expérientiel (inciter les participants à tenter des expériences) - Nourrir une conception positive de l'erreur (se donner le droit à l'erreur, aider les participants à tirer les leçons de ses échecs et erreurs) - Valoriser l'apprentissage par l'action (inciter les participants à mettre en action, à appliquer, etc.) - Partager des éléments d'analyse - Prendre en compte les boucles d'apprentissage (simple / double) - Stimuler la curiosité intellectuelle et la posture d'apprenant - Proposer des outils et des stratégies qui favorisent les apprentissages - Garder des traces (pour évaluer le développement de son groupe) - Inciter les participants à garder des traces (pour s'autoévaluer) - Proposer des outils et des stratégies d'évaluation des apprentissages (appréciation qualitative et quantitative - échelle de mesures) - Questionner les apprentissages des participants - Prendre en compte différents types d'apprentissage - Prendre en compte les différents styles d'apprentissage - Proposer des debriefings - Proposer des bilans d'apprentissage

ANNEXE F. MA FICHE RÉFLEXIVE - 4 QUESTIONS

Fiche réflexive « Moi, en tant que cliente, client »

Date de la consultation : _____ Date à laquelle j'ai complété cette fiche: _____
Numéro de présentation : _____

Situation professionnelle présentée

1. Lors de la consultation, ai-je fait des apprentissages ou découvertes? (Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec des connaissances, habiletés, attitudes, comportements, croyances ou façons de voir.)

2. En quoi ces apprentissages sont-ils en lien avec mon objectif personnel d'apprentissage, ma pratique professionnelle ?

2

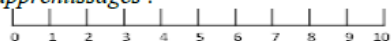
3. Quelles sont les idées et pistes d'actions que je souhaite réinvestir dans ma pratique professionnelle? Comment vais-je m'y prendre (facteurs facilitants, difficulté ou contraintes)?

Approche de codéveloppement professionnel

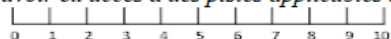
4 Ai-je fait des apprentissages ou découvertes par rapport l'approche du codéveloppement professionnel? Si oui lesquels? Ces apprentissages ou découvertes peuvent être en lien avec mon niveau de confort, d'engagement, ma capacité d'écoute, de réception et de prise de parole.

Satisfaction générale

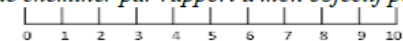
Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue que la rencontre m'a permis de faire des apprentissages :



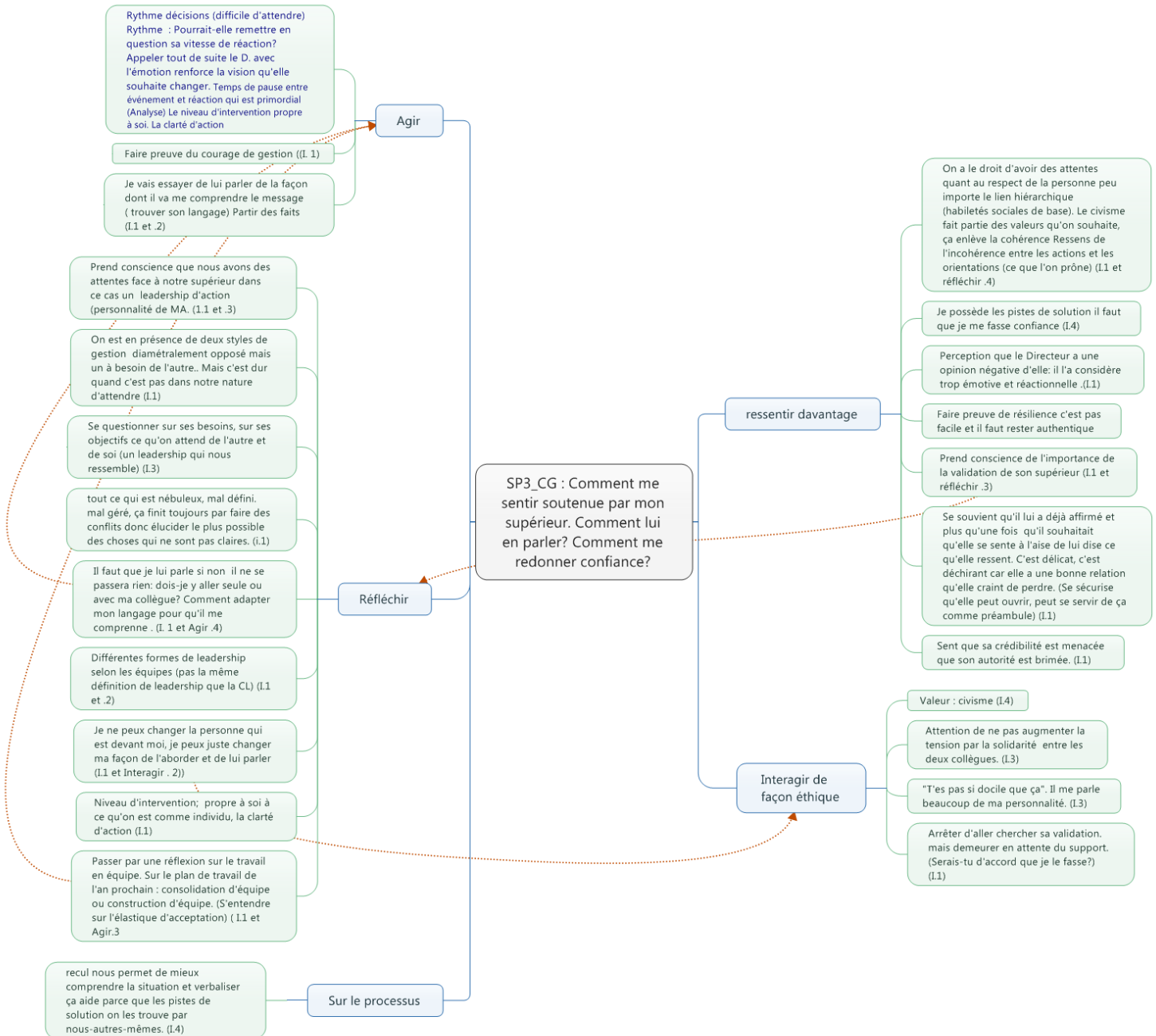
Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue la probabilité de transférer ces apprentissages, (avoir eu accès à des pistes applicables dans mon milieu de travail) :



Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le plus élevé), j'évalue que la rencontre m'a permis de cheminer par rapport à mon objectif personnel :



ANNEXE G. EXEMPLE DE CARTE REVISÉE



ANNEXE H. EXEMPLE DE SYNTHÈSE COMMENTÉE DES SAVOIRS

Synthèse des savoirs acquis ou consolidés

Situation 1 : « Dans une situation où [problématisation], il est préférable, il convient ou il est possible de ... [action/compréhension] pour ... [résultats souhaités ou anticipés] »;

Dans une situation où la demande d'un groupe, même quand elle est légitime, m'apparaît injuste pour un autre groupe, il convient d'exposer le dilemme moral pour coconstruire une solution qui réponde ou tiennent compte des valeurs conflictuelles en plus des autres paramètres possibles

Dans une situation de revendication d'un département, il est préférable de partager la responsabilité dans la recherche /pour tracer des solutions qui répondront à l'ensemble des parties prenantes et qui permettront l'adhésion en schématisant le rôle et les responsabilités de chacune des parties.

Dans une situation où il y a revendication conflictuelle posant des enjeux éthiques (équité), il convient de mettre au jeu tous les acteurs en exposant les valeurs en jeu ressources disponibles et contraintes pour obtenir une solution acceptable pour tous en conservant le respect et l'éthique.

Dans une situation de conflit, il est préférable de s'éloigner [prendre du recul] au début afin de réfléchir.

Situation 1 : « Si/Quand je veux que ... [résultats] alors... [action/compréhension]

lorsque ... [situation].

Si je veux un règlement collaboratif alors je dois bien analyser la situation (schématiser, cartographier, nommer nos valeurs); préparer la présentation des enjeux, analyser ma posture; bien planifier les rencontres, de mobiliser tous les acteurs.

Si je veux éviter qu'une situation s'envenime alors je dois préserver et entretenir des relations harmonieuse avec le syndicat/ et établir le climat de collaboration/comprendre leurs enjeux/posture mais être au clair avec nos propres valeurs avant d'entreprendre la relation [une action].

Dans une situation où il y a de la revendication syndicale, il est préférable/ de nommer nos valeurs afin d'exposer les dilemmes sous-jacents; de faire collaborer les différentes personnes à la recherche de solutions; il convient de préparer un état de situation qui peut être enrichie par chaque personne ; il est possible utiliser la cartographie [des acteurs] afin de représenter la situation de manière systémique, tout ça pour faire évoluer la situation.

Réflexions à poursuivre

Vouloir maintenir une approche collaborative dans une situation où la demande des uns provoquerait une iniquité pour d'autres soulève un questionnement éthique où traitement juste confronte équité envers les autres. Cela demande d'interagir en situation éthique de manière compétente en portant attention à autrui (attitude collaborative); une capacité dialogique (habileté communicationnelle, pouvoir ne pas être d'accord) et une volonté de répondre de ses actions (responsabilité/imputabilité). Avant de prendre une décision, il est préférable d'établir une démarche d'investigation qui implique de prendre du recul, un processus pour tenter de trouver la meilleure solution dans les circonstances et d'y inclure tous [le plus de] les acteurs concernés.

La collaboration est liée au degré d'interdépendance nécessaire à la réalisation des mandats- examiner cela. La piste du renforcement d'une vision collège peut être utilisée. La reconnaissance du fait en le distinguant des moyens envisagés qui sont inéquitables peut ouvrir sur d'autres pistes que les acteurs eux-mêmes vont trouver, il y a lieu d'être patient d'accepter qu'on ne sait pas... pour l'instant.

Un bon moment pour intégrer la distinction entre coopérer et collaborer : <https://ordrecrha.org/ressources/revue-rh/volume-21-no-1/travailler-ensemble-cooperer-ce-nest-pas-collaborer>.

Un bon moment aussi pour construire ou alimenter sa crédibilité et son style de gestion en se distinguant des approches voulant maintenir le statu quo ou des comportements de tolérance réduite face à des problématiques qui perdurent; en prenant la part de responsabilité qui nous appartient.

Lien avec les compétences du référentiel des cadres du collégial de l'ACCQ

1. Assumer différents rôles attendus d'un gestionnaire œuvrant au sein d'une organisation d'enseignement.

1.4 Être capable d'agir de manière responsable et éthique dans un contexte d'imputabilité et de reddition de comptes :

- ☐ **En faisant preuve de cohérence et de cohésion dans ses actions et ses décisions.**
- ☐ En questionnant ses actions et ses décisions à la lumière de ses valeurs personnelles et des valeurs de l'organisation.
- ☐ **En suscitant le questionnement éthique au sein du collège et de ses équipes de travail.**

6. Exécuter son travail en lien avec les enjeux propres au développement de son établissement et du réseau collégial.

6.3 Être capable de départager les enjeux éducatifs, les enjeux administratifs et les enjeux politiques :

- ☒ En comprenant le sens des politiques publiques et des objectifs gouvernementaux ainsi que leurs incidences sur le cégep.
- ☒ **En distinguant les rôles et le partage des responsabilités entre l'administratif et le politique.**
- ☒ **En saisissant, interprétant et anticipant la réalité organisationnelle dans toute sa complexité.**
- ☒ **En abordant la réalité dans une perspective systémique.**
- ☒ En développant une représentation partagée de la mission du cégep et de son plan stratégique

ANNEXE I. APRENTISSAGES ET SAVOIRS DES PARTICIPANTS SOUS FORME DE CLASSES D' ACTIONS

Chez les cadres de gérance

1. Classe d'actions visant une amélioration dans l'organisation du travail

- a) Définir et clarifier les rôles (les leurs et celui des employés du service) en fonction de la mission et des mandats;
- b) Clarifier ou vérifier les attentes du ou des supérieurs à leur égard;
- c) Clarifier le niveau de responsabilité attendue par le supérieur;
- d) Élaborer le processus pour opérationnaliser le changement demandé par la direction;
- e) Analyser les résistances pour détecter une façon de les dénouer;
- f) En responsabilité de gestion documentaire, en expliciter l'importance dans une perspective de mémoire organisationnelle et d'amélioration continue;
- g) Développer les habiletés communicationnelles et trouver la façon adéquate de présenter des changements à implanter et accompagner les personnes concernées;
- h) Faire un suivi hebdomadaire des réalisations face au changement demandé en utilisant différents outils comme un formulaire de satisfaction, une grille de suivis et apporter les ajustements nécessaires;
- i) Implanter un nouveau système de gestion des demandes de travail (ex : Octopuss);
- j) Soumettre un problème à un supérieur en apportant aussi quelques pistes de solutions.

Les cadres de gérance sont aux prises avec des préoccupations d'opérationnalisation. Ces préoccupations sont d'ordre opératoire comme le définit

Costler et Lester (2012), mais dans le cadre d'une dynamique de consultation des pairs ces composantes d'un savoir est issu d'une nouvelle compréhension à partir d'éléments qui sont fournis par le groupe.

Quand ils se rendent compte qu'il leur faut composer avec les limites ou les capacités d'adaptation de leurs employés, ils sont d'autant plus démunis qu'ils croyaient pouvoir se centrer sur les tâches, sur les dossiers. Avec le rythme rapide des développements technologiques, la demande forte de modifier les façons de faire exerce une pression qu'ils doivent réguler en respectant les obligations du système et les capacités d'adaptation de leurs employés.

Les actions liées à la gestion des changements dans l'organisation du travail sont en lien avec la compétence 3 du référentiel de l'ACCQ : « Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières et matérielles et avec la compétence 4 « Analyser et développer des procédures dans un processus d'amélioration continue ».

Différentes ressources ont été partagées : un formulaire RACIS pour précision des responsabilités, différents logiciels pour des tâches précises comme la gestion des clés, l'approvisionnement, etc.

2. Classe d'actions en gestion des personnes et des équipes pour une amélioration de comportements ou de rendement

- a) Proposer des méthodes de travail en lien avec les besoins de changement détectés et offrir des formations aux employés afin d'améliorer la productivité et de nourrir le sens du travail;
- b) Se doter d'un mécanisme de suivis qui reflète une volonté de faire participer l'employé activement à ses tâches;

- c) Être en mesure de recadrer une employée dans une vision du professionnalisme attendu, par exemple dans les rapports aux étudiants;
- d) Sensibiliser les employés aux impacts de leurs comportements et actions nuisibles ou inefficaces;
- e) Exercer sa fonction de supervision et d'encadrement en misant sur les compétences des employés et sur ce qui les motive;
- f) Demander l'implication des personnes concernées dans la mise en place de nouvelles façons de faire et reconnaître une phase de ralentissement pour y arriver;
- g) Provoquer des rencontres d'équipe pour dépasser les malaises installés au regard des attitudes et comportements nuisibles au bon fonctionnement;
- h) Trouver un équilibre entre intervenir rapidement avant qu'une situation dégénère et ne pas démobiliser l'employé qui en fait trop;
- i) Clarifier les attentes des personnes qui nous confient des problématiques, valider la présence des problématiques amenées et trouver des solutions avec les personnes;
- j) Développer des relations de qualité avec les employés.

Les cadres de gérance se trouvent démunis face à des comportements d'employés qu'ils jugent résistants ou même incompetents. Lorsqu'ils partagent ce constat et qu'ils cherchent des façons d'améliorer le rendement de ces employés, les exigences d'accompagnement ressortent. Lorsqu'ils prennent conscience de leurs présupposés et qu'ils remettent en question leur perception, ils découvrent un espace pour intervenir de façon éthique dans le respect du rythme des personnes et des exigences de rendement.

Ces savoirs professionnels liés à dimensions de gestion des ressources humaines viennent nourrir les actions-clés sous les compétences 7 et 8 de gestion des personnes et des équipes : « Assurer des conditions adéquates pour que chaque membre de son

personnel joue son rôle avec compétence « et « Assurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence. »

Quelques ressources sont partagées, par exemple la méthodologie du Virage 180 pour recadrer; des formulaires d'appréciation ou d'autoévaluation et des références concernant les habiletés de supervision (Lainey, 2009; Cormier, 2006).

Chez les cadres de coordination

1. Classe d'actions en lien avec le maintien d'une relation de qualité avec la ou le supérieur immédiat dans un contexte de styles de gestion difficilement conciliables :

- a. Aller chercher la rétroaction afin d'éviter les ambiguïtés;
- b. Adopter un style de communication compatible avec la personnalité du récepteur afin de se comprendre;
- c. Tenir compte de la réalité de l'autre dans la façon de communiquer.

Quand des visions différentes s'entrechoquent dans ce qu'il convient de mettre en place et surtout quant à la façon d'y arriver, le cadre de coordination se sent coincé entre sa volonté de demeurer loyal envers les attentes de son supérieur et sa conception de la mobilisation des employés et du climat favorable à la réalisation d'un mandat. Quand le cadre de coordination constate l'impact négatif du style de gestion de son supérieur et en subit lui-même les conséquences, son pouvoir d'agir se trouve ébranlé. Comment arriver à clarifier le malaise dans le respect de la hiérarchie tout en respectant ses valeurs de collaboration et sa compréhension du fonctionnement organisationnel? Comment influencer son supérieur?

Après l'avoir expérimenté avec ses pairs dans un climat de confiance, le fait de parler au « je », de nommer son inconfort dans l'intention de trouver une façon plus satisfaisante d'arriver aux résultats attendus, permet de faire ressortir les considérations communicationnelles dans ce type de situations. Le cadre reprend confiance et décide qu'il sollicitera une discussion à propos des visions différentes dans un dossier en particulier, en mettant l'accent sur les raisons de son inconfort, sur sa vision des impacts. Ainsi en cours de séance de GCP, à partir de ce qui est suggéré par les consultants, le client réaffirme sa volonté de collaborer avec son supérieur tout en étant authentique. C'est en passant par une réflexion sur différents éléments d'une bonne communication que se dénoue l'inconfort du client dans le respect des dimensions éthiques également soulevées. Le participant a nourri son sentiment d'efficacité personnelle. Il a dépassé sa crainte de détériorer la relation. Il a revu sa vision de la loyauté. Il voit comment aborder la situation.

Au regard des compétences du référentiel de l'ACCQ, cette classe d'actions est en concordance avec l'action-clé de questionner ses actions et ses décisions à la lumière de ses valeurs personnelles et des valeurs de l'organisation, sous la compétence 1.4 « être capable d'agir de manière responsable et éthique dans un contexte d'imputabilité et de reddition de comptes ». Le supérieur immédiat est un acteur incontournable dans l'environnement collégial du coordonnateur. Si le cadre de coordination définit et clarifie sa vision personnelle et ose en faire part de manière responsable et éthique avec les autres acteurs, ici son supérieur immédiat, alors il est plus en mesure d'exécuter son travail en « étant capable de définir sa propre contribution à la réalisation de la mission de son collègue », qu'on retrouve sous la compétence 6.1 du référentiel.

Se redonner un pouvoir d'agir autrement demande de développer des habiletés communicationnelles elles-mêmes associées à un fonctionnement collaboratif. Certaines ressources théoriques sont venues appuyer les interventions ou ont été données en référence afin de poursuivre la réflexion: Le concept d'intelligence émotionnelle (Dejoux, C. et al, 2011; Goleman 1999), le processus de communication non violente (Rosenberg, 2016), les habiletés communicationnelles ou les qualités interpersonnelles à développer comme gestionnaire (Cormier 1995 ; Lainey, 2008).

2. Classe d'actions en lien avec l'adhésion aux orientations organisationnelles :

- a. Clarifier son rôle et analyser l'écart entre ce qui est souhaité et ce qui est possible de façon à déterminer sa place dans l'organisation;
- b. Approfondir une analyse par un regard systémique (effet de silos- reconnaître la transversalité dans les dossiers à mener);
- c. Voir les différentes visions comme une richesse et non comme une entrave;
- d. Face à un fonctionnement qui apparaît non équitable, prendre conscience des préconceptions et oser partager son malaise ;
- e. Être capable de se remettre en question;
- f. Développer une lecture politique de la situation : acteurs impliqués, les coûts, etc;
- g. Comprendre la culture organisationnelle et détecter un levier dans ce qui apparaît être un défi;
- h. Développer les habiletés communicationnelles pour faire valoir les besoins de ressources pour la mise en place d'un nouveau service, malgré un contexte général de coupures et établir des collaborations avec le service des RH

- i. Soigner ses relations interpersonnelles pour se faire des alliés du changement (profs, personnel du service) et ne pas être centré seulement sur les tâches et le mandat.

Quand on n'obtient pas le résultat escompté, il devient nécessaire de réfléchir à des façons d'agir autrement, voire même de réfléchir différemment : « L'aspect de réfléchir sur notre propre positionnement dans l'organisation, je trouve ça intéressant d'y réfléchir plus sérieusement et plus en profondeur » (CCS5#107). Cet exemple rappelle les propos de Payette (2000a, p.26) quand il affirme que « vouloir apprendre à mieux agir comme praticien entraîne nécessairement les gens à s'étudier comme personne dans leur contexte organisationnel spécifique ». Les actions répertoriées sous cette classe d'actions sont en lien avec le besoin de renforcer le sens politique, la collaboration, de faire preuve de leadership et de développer un regard systémique. Reconnaître et accepter les limites de son influence structurelle liée au niveau hiérarchique de son poste et l'exercer au mieux avec des stratégies appropriées permet au client de développer une capacité d'influencer les dynamiques et de mieux adhérer aux orientations organisationnelles.

Au regard des compétences du référentiel de l'ACCQ, cette classe d'actions est liée à l'action-clé de choisir des stratégies d'action en fonction de la dynamique organisationnelle et politique du cégep de la compétence 1.1: « être capable d'exercer un leadership mobilisateur dans son domaine de responsabilité » et plus globalement la compétence liée à l'environnement 6.1: « Être capable de définir sa propre contribution à la réalisation de la mission de son collègue. »

La capacité d'analyse est nourrie par les interventions des pairs et par les contributions théoriques portant sur les tensions de rôles (Royal et Brassard, 2010); sur le concept de l'acteur stratégique (Crozier et Friedberg, 1997; 2014). La sensibilisation à une lecture psychosociologique de l'organisation, celle des interactions entre l'individu et le collectif, nourrit la compréhension.

3. Classe d'actions en lien avec la mobilisation en gestion des équipes

- d. Déterminer son espace d'intervention tant dans la gestion opérationnelle que celle de la dynamique interpersonnelle entre les membres de l'équipe;
- e. Organiser des rencontres d'équipe car l'encadrement individuel ne suffit pas quand on veut reconstruire une équipe;
- f. En contexte d'insertion professionnelle dans un premier poste de gestion, organiser des rencontres individuelles pour apprendre à connaître le personnel et leur historique de service ;
- g. Mettre en discussion un plan d'actions et une liste de priorités pour établir les rôles et les attentes de façon concertée;
- h. Se permettre de viser des objectifs plus réalistes;
- i. Apprendre à concilier les obligations de résultats (livrer la marchandise) et le nombre de ressources disponibles;
- j. Établir (coconstruire) un portrait du service et élaborer une réorganisation consentie par l'ensemble des membres de l'équipe;
- k. Reconnaître que la mobilisation est aussi affaire de vision d'une équipe et du sens du travail à nourrir;
- l. S'appuyer sur son expertise antérieure pour accompagner des membres d'une équipe qui sont en insertion professionnelle alors qu'on est soi-même en insertion dans un premier poste de gestion;
- m. Être cohérent entre ce qu'on dit et ce qu'on fait;
- n. Changer le regard : Une période de renouvellement important de l'équipe peut être une occasion de simplifier les processus;

- o. Assurer la cohérence avec les orientations institutionnelles tout en étant gardienne ou gardien des obligations légales;
- p. En gestion de changement, maintenir un esprit d'équipe pour traverser les changements incontournables de réorganisation du travail et de répartition des dossiers;
- q. Développer une confiance en soi afin d'exercer un leadership qui viendra modifier le climat d'équipe existant.;
- r. Amener son équipe à faire des liens avec la vie organisationnelle et les états financiers (briser les silos);
- s. Aller chercher du mentorat ou du coaching pour développer ses compétences en gestion des équipes et des personnes.

Le cadre de coordination est responsable du rendement et du bien-être d'une ou de plusieurs équipes. Réussira-t-il à en faire une responsabilité partagée dans un esprit de collaboration ? Il comprend que l'art de déléguer demande de renoncer à tout contrôler. Souvent, il doit quitter sa zone antérieure d'expertise et se centrer sur l'organisation du travail. Il apprend à agir avec pertinence en déterminant ses zones d'intervention. Ainsi, il recadre les comportements d'une personne dans une équipe lorsque celle-ci transgresse les règles ou adopte des comportements nuisibles au climat d'un travail d'équipe efficace. Les actions retenues le sont dans une perspective de collaboration où chacun des membres doit y trouver une place. Il adopte une vision d'une efficacité des rencontres qui aide à la cohésion d'équipe, permet de créer des liens entre les personnes et de développer un sens commun du travail à accomplir.

Cette classe d'actions est en lien avec les capacités 8.1 et 8.2 du référentiel de l'ACCQ : « être capable d'aider les membres de son équipe à se fixer des objectifs communs et à se donner des moyens d'action qui convergent vers l'atteinte des

objectifs » et « être capable de fournir aux équipes l'attention et l'accompagnement appropriés. »

Certaines ressources théoriques sont venues appuyer les interventions ou ont été données en référence afin de poursuivre la réflexion: la dynamique des groupes (St-Arnaud, 2008; Mucchielli, 2017 (24^e d.); le développement d'une équipe (Lusignan, s.d.); la confiance organisationnelle (Covey, 2009), le leadership partagé (Luc, 2016).

4. Classe d'actions en lien avec un encadrement ou supervision individuelle

- A. Intégrer le concept de progression dans les stratégies d'intervention;
- B. Analyser l'impact organisationnel d'un dysfonctionnement individuel;
- C. Entretenir un courage d'agir face aux comportements qui nuisent au bon climat de travail même envers quelqu'un qui accomplit ses tâches au nom du respect de l'équipe;
- D. Utiliser les concepts de communication non violente : « Cette phrase est inacceptable, ton propos est déplacé... »;
- E. Détecter les acquis de formation et les qualités de la personne concernée à partir desquelles une intervention pourra se recentrer sur les côtés positifs de la personne « difficile »;
- F. Solliciter la collaboration de la personne concernée pour l'ajustement souhaité;
- G. Solliciter la collaboration de la personne en fournissant une question et non la réponse : « Comment pourrais-tu t'y prendre pour... »;
- H. Assumer sa responsabilité d'agir (normes du travail);
- I. Constituer un dossier afin de demander des améliorations, obtenir la collaboration du service des RH.

Le cadre se sent impuissant lorsqu'il est aux prises avec un ou des employés dont les comportements, souvent bien installés, sont nuisibles. Il s'interroge face à une telle

tolérance institutionnelle. Après avoir exprimé les valeurs que cela heurte chez lui, après avoir pris un certain recul, il est en mesure d'évaluer le degré de confiance en sa capacité d'influence et dans la volonté de l'employé de changer. Il peut alors réfléchir aux actions à poser et se donner un plan d'action à proposer au service des ressources humaines.

Cette classe d'actions est en lien avec la capacité 7.3 du référentiel de l'ACCQ : « Être capable d'appliquer efficacement le processus institutionnel de supervision et d'évaluation visant l'amélioration des pratiques professionnelles des membres du personnel » en aidant les employés à évaluer leur contribution et à réguler leurs actions pour l'atteinte des objectifs du plan stratégique. Elle est aussi le lien avec la capacité 7.4 : « Être capable d'intervenir de façon à optimiser le potentiel de chacun des membres du personnel » « en suscitant une participation optimale du personnel sous sa responsabilité » et « en maintenant un dialogue ouvert et constructif avec chaque membre de son équipe ».

Certaines ressources théoriques sont venues appuyer les interventions ou ont été données en référence afin de poursuivre la réflexion: les habiletés de supervision de (Lainey, 2009; Jean-Pierre Brun, 2008); l'accessibilité à différents sites dont celui de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (OCRHA) et la documentation des journées de formations à l'ACCQ sur cette dimension.

Chez les cadres de direction adjointe des études

1) Classe d'action en gestion du changement dans l'organisation du travail :

- a) Demander que soit précisé le rôle de chacun des membres de l'équipe de direction dans la gestion du changement :

- b) Avoir du temps pour traduire le changement en opportunité et créer un sens acceptable pour les personnes concernées;
- c) Reconnaître le temps nécessaire pour implanter un changement (phase de ralentissement dans l'efficacité);
- d) Écouter et comprendre les résistances afin d'accompagner les personnes concernées;
- e) Soumettre à la discussion un changement de structure ou de répartition des dossiers afin de briser le travail en silo et de favoriser le développement d'une culture collaborative;
- f) Utiliser toutes les ressources documentaires (classification des postes, plan stratégique) pour expliciter la pertinence du changement demandé;
- g) Changer sa perception et ne pas ramener la résistance à une affaire personnelle (distanciation);
- h) Expliciter le sens pédagogique d'une action perçue comme administrative avec des personnes centrées sur les préoccupations pédagogiques;
- i) Comprendre les aspects humains de la gestion du changement.

Quand un cadre de direction adjointe aux études adhère à un changement demandé par sa direction et que ses expériences antérieures le portent à croire que ce changement est possible et même préférable au plan pédagogique, c'est à lui que revient la mise en œuvre du changement, il doit passer à l'action dans une réorganisation de service ou une révision de programme. Sensibilisé aux exigences de la gestion du changement, le cadre est prêt à passer d'un rôle de relayeur à un rôle de facilitateur.

Cette classe d'actions est en lien avec la capacité 1.3 du référentiel de l'ACCQ
« Être capable de contribuer au développement organisationnel de son établissement et

particulièrement avec l'action-clé de porter « les projets de changement organisationnel avec conviction et assurance pour réduire les résistances et susciter l'engagement ».

Certaines ressources théoriques sont venues appuyer les interventions ou ont été données en référence afin de poursuivre la réflexion : en gestion du changement (Bareil, 2004; Colletette, 2011).

2) Classe d'actions en gestion des équipes et des personnes :

- a. Se doter d'outils pour évaluer un cadre sous sa responsabilité;
- b. Fournir des outils d'autoévaluation au cadre sous son autorité;
- c. Clarifier les rôles pas seulement les tâches entre les personnes de fonctions différentes (professionnel/technicien) qui font partie du service;
- d. Dans le cadre d'un retour au travail d'une personne en congé dû à des conflits interpersonnels, bien planifier la réintégration en demandant la contribution de la personne concernée, (Qu'est-ce que tu peux faire pour aider à développer le travail en équipe), de tous les membres et du service des RH;
- e. Planifier une intervention en collaboration avec le service des ressources humaines;
- f. Agir auprès d'une personne dont le comportement nuit à la réalisation des tâches et à la qualité du climat dans le service;
- g. Accompagner une équipe afin que les membres deviennent plus autonomes.

En prenant conscience de leurs schèmes de pensée, de leurs préconceptions et leurs perceptions dans la lecture des comportements des membres qui composent une équipe, les participants prennent le recul nécessaire et créent un espace de créativité pour de nouvelles actions ou un changement d'attitude dans l'atteinte de leurs objectifs.

Certaines ressources théoriques sont venues appuyer les interventions ou ont été données en référence afin de poursuivre la réflexion: les habiletés de supervision de (Lainey, 2009; Jean-Pierre Brun, 2008); l'accessibilité à différents sites dont celui de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (OCRHA) et la documentation des journées de formations à l'ACCQ sur cette dimension.

3) Classe d'actions au regard de son développement professionnel (identité prof.)

- a) Dans un ressenti de conflits de valeurs ou de visions des obligations de gestion, avoir le courage de soulever le malaise avec son supérieur de façon éthique;
- b) Dégager les points de convergence dans un échange sur les rôles et les valeurs entre collègues et avec son supérieur;
- c) Reconnaître le pouvoir que donne le fait d'être sur le terrain comme adjoint et de l'existence de certains leviers;
- d) Développer l'habileté communicationnelle d'utiliser le langage de l'autre pour une communication efficace et dans le respect d'autrui;
- e) Réagir en développant une vision plus en concordance avec ses valeurs de confiance et de responsabilisation des personnes, devant une forte tendance à la microgestion;
- f) Passer en mode agent et solliciter une réflexion plus poussée, devant le constat d'une prise de décision hâtive;
- g) Identifier et cibler ses propres zones de pouvoir, face à un style de gestion qui démotive;
- h) Nourrir sa vision d'un leadership partagé à l'aide de référents théoriques;
- i) Faire un travail réflexif sur sa pratique (liste de compétences), sur ses valeurs, sur les notions d'engagement, de prudence, de pouvoir et de contrôle;
- j) Réfléchir à la valeur du travail pour soi;
- k) Conserver son authenticité en affirmant reconnaître la valeur de la fonction enseignante;

- l) Partager l'information, les observations;
- m) Mettre l'accent sur les projets mobilisateurs plutôt que sur les problèmes.

Les cadres de direction adjointe aux études vivent souvent une tension entre les obligations de redditions de compte qui poussent vers une gestion axée sur les résultats et les convictions pédagogiques qui fondent leurs points de vue et leurs analyses de situations. Revenant sur le sens des actions, explicitant leurs intentions d'agir, ils consolident leur vision de certaines dimensions de leur identité professionnelle de gestionnaire qu'ils souhaitent développer. Ils entrevoient que la perspective d'une vision émancipatrice est réconciliable avec les obligations de gestion. L'accompagnement des personnes prend un sens nouveau quand ils identifient que leur capacité d'accompagnement pédagogique peut se transférer dans l'accompagnement de leurs équipes.

En lien avec la compétence 1.2 « adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu dans le cadre d'une démarche évolutive », le cadre de direction adjointe aux études est capable de « développer et maintenir une posture réflexive et un regard critique sur sa pratique professionnelle ». Les consultations en GCP lui a permis d'« objectiver ses façons d'être et d'agir, prendre la mesure de ses ressources et limites dans des situations complexes de travail ».

Certaines ressources théoriques sont venues appuyer les interventions ou ont été données en référence afin de poursuivre la réflexion à propos d'un leadership éducatif à assumer (Lapointe et Langlois, 2002; Dutercq et al, 2015; Luc. É, 2016); à propos des

zones de pouvoir (Payette et Champagne, 2010), des tensions de rôles (Royal, 2007) et de l'apprentissage collaboratif (Baron et Baron, 2015).

L'expérience même de GCP conduit à des apprentissages communs aux six groupes qui ont été formulés sous une forme déclarative de constats comme une sorte de prise de conscience. En voici quelques exemples :

- La réflexion personnelle se nourrit de la vision des autres qui apparaît un ingrédient essentiel;
- La compréhension d'une situation est influencée par les expériences antérieures;
- La confrontation des idées fait émerger des solutions;
- Essayer d'aborder le problème avec un autre point de vue;
- Chercher des convergences dans des positions initialement vues comme divergentes;
- Développer une capacité d'acceptation de l'autre tel qu'il est;
- Les questions de clarification aident à mieux comprendre la situation;
- Développer sa capacité d'écoute en laissant le silence s'installer et sans essayer de toujours trouver la solution;
- Développer une distance par rapport à la problématique en se posant d'autres types de questions;
- Être capable d'exprimer ce qu'on ressent dans la situation soumise à la consultation;
- Les nouveaux apprentissages sont souvent liés aux anciens construits;
- Après avoir déplié les émotions, on peut analyser la situation pour clarifier la zone de pouvoir en fonction de l'environnement.

ANNEXE J. TEXTES LÉANE ARSENAULT (LE CODÉVELOPPEUR ET ACCQ)

Source du document : <https://www.aqcp.org/wp-content/uploads/2018/06/Le-Cod%C3%A9veloppeur-%E2%80%93-Bulletin-Veille-et-Recherche-de-l%E2%80%99AQCP-Vol.-3-No.-2.pdf>

Le Codéveloppeur

Bulletin Veille et Recherche de l'AQCP

Vol. 3, No. 2

L'apprentissage en contexte de groupe de codéveloppement professionnel

La présente édition du bulletin, le Codéveloppeur, a été coordonnée par Marie-Josée Gagné. Elle est administratrice au Conseil d'administration de l'AQCP en plus de présider le comité Veille et Recherche de l'AQCP.

Des apprentissages significatifs visibles dans des indices de transformations...

Par Léane Arsenault ¹

Mots clés : Groupe de codéveloppement professionnel. Apprentissages. Indices de transformation. Gestionnaires.



L'approche du Groupe de codéveloppement professionnel (GCP) répond souvent à un besoin d'être accompagnés dans la gestion d'un changement précis ou d'un projet au sein d'une organisation. À l'Association des cadres des collèges du Québec, depuis quatre ans, nous vivons cette approche dans un objectif large de soutien au développement professionnel. Cet article présente certains constats à la suite d'une étude exploratoire sur les retombées des GCP menée auprès de 21 participants pour un total de trois groupes vécus au cours de l'année 2016-17, dans le cadre du doctorat professionnel en éducation à l'Université de Sherbrooke.²

Un premier constat: Dans un GCP tout comme dans la pratique professionnelle, les participants apprennent à partir d'une situation professionnelle avec laquelle ils créent du sens (Savoie-Jalc et Karsenti, 2004; Schön, 2011), dans le but de dépasser un malaise, une insatisfaction ou un questionnement qui les préoccupent ou encore à partir d'un projet pour lequel ils consultent leurs pairs. Il y a des traces de transformations témoignant des apprentissages qui exemplifient des retombées individuelles. Durant une consultation en GCP, des savoirs issus de l'expérience sont partagés. Ce partage fournit des pistes d'action et suscite des transformations de compréhension qui deviennent, à leur tour, des apprentissages provoqués par l'expérience de GCP. Ainsi, à la lumière du concept de transformation des représentations à l'œuvre (Paquay, L., De Ketele, J.-M. et Crahay, M., 2006), l'examen des apprentissages évoqués par les participants fournit des exemples de ces transformations qui éclairent notre compréhension de l'efficacité de ce processus d'apprentissage et de partage. D'ailleurs dans un texte portant sur les approches d'apprentissage collaboratif, Baron et Baron (2015, p.

¹ Léane Arsenault, (leane.arsenault@videotron.ca)

² Depuis 2015, l'Université de Sherbrooke offre un programme de doctorat professionnel à deux cheminements : en pédagogie de l'enseignement supérieur ou gestion de l'éducation. Le programme prévoit entre autres la réalisation de deux projets d'intervention en milieu professionnel dans le but de dégager des savoirs professionnels.

Le Codéveloppeur

Bulletin Veille et Recherche de l'AQCP

Vol. 3, No. 2

3) nous rappellent que déjà dans les années 70, Gregory Bateson suggérait de voir l'apprentissage « comme un processus d'acquisition et de transformation de ses façons habituelles d'interpréter et de participer à la réalité ». C'est aussi de cela dont parle Vergnaud (2011), quand il décrit comment se génère le savoir d'action dans l'adaptation aux situations et dans la transformation de la conceptualisation d'une action par son explicitation.

Un deuxième constat : Dans un objectif de soutien au développement professionnel auprès de gestionnaires en exercice, l'expérience de GCP couvre un vaste éventail de situations professionnelles dont les thématiques révèlent des préoccupations de processus, de stratégies ou d'outils de gestion. Plusieurs d'entre elles sont en lien avec les compétences relationnelles et communicationnelles alors que d'autres concernent les fonctions de supervision et d'encadrement. Ces situations sont tantôt liées aux capacités d'agir, tantôt en lien avec les capacités de réfléchir. Les nouvelles capacités d'agir sont parfois visibles dans la production d'un premier plan d'action pour lequel la personne s'engage à en révéler les suivis dans une rencontre subséquente. Les participants témoignent aussi d'une conscience accrue de leur possibilité d'agir. Découvrir une autre façon de voir, approfondir une réflexion par une meilleure compréhension de certains concepts ou encore faire preuve de réflexivité, voilà autant de traces de capacités de réflexion et de capacités réflexives enrichies par une démarche d'échanges et d'analyse collective d'une situation donnée.

Un troisième constat : Sur un plan méthodologique, examiner les retombées demande une prise en compte adéquate de la complexité dans laquelle les apprentissages se produisent. Chacune des étapes de la démarche présente ses défis : la collecte de données, le choix des catégories d'analyse et d'interprétation. Sans s'attarder ici sur la collecte, il faut mentionner que l'utilisation d'une fiche où sont consignés les apprentissages perçus par les participants donne des résultats intéressants et qu'il convient d'être vigilant quant au nombre de questions que peut contenir une telle fiche compte tenu du temps imparti pour la remplir à la fin de l'activité. De plus, les participantes ou participants ne prennent pas toujours le temps non plus de rédiger des réflexions à la suite d'une rencontre. Les moments de retour lors des rencontres subséquentes deviennent riches de données complémentaires.

La méthode d'analyse qualitative de contenu utilisée s'est révélée appropriée pour mieux comprendre les apprentissages évoqués par les participants. Plusieurs phases d'analyse thématique du contenu des énoncés recueillis ont conduit à six grandes thématiques qui ont pu être regroupées sous deux des grandes capacités visées dans l'approche de GCP : celle d'agir et de réfléchir.

Puis, en reprenant les énoncés ainsi regroupés et en les interprétant à l'aide d'une grille largement inspirée de Champagne et Desjardins (2010)³ et d'une typologie des retombées puisée chez Lafranchise et Paquet (2013; 2015)⁴, j'ai pu constater la richesse des apprentissages et élaborer un premier répertoire d'indices de transformations individuelles qui documentent des retombées de l'approche de codéveloppement telles qu'évoqués par celles et ceux qui la vivent.

³ Desjardins et Champagne déclinent les effets de l'approche dans une typologie composée de quatre compétences génériques ou fondamentales : penser, agir, ressentir et être aidé et aider.

⁴ Lafranchise et Paquet discutent des différentes répercussions en les distinguant selon qu'elles sont individuelles, interpersonnelles ou collectives.

Le Codéveloppeur

Bulletin Veille et Recherche de l'AQCP

Vol. 3, No. 2

*« Apprendre c'est abandonner une représentation
pour en adopter une plus prometteuse »
(Gérard Fourez, 1992)*

Les participants, dans le rôle de client comme dans le rôle de consultant, s'enrichissent de la diversité des points de vue et des axes d'analyse de leurs pairs. Ils découvrent les apprentissages expérientiels des uns et des autres et c'est ce qui fait dire à l'un d'eux: *« nos expériences teintent notre compréhension »*. Lorsqu'ils prennent conscience que leur façon de voir la situation fait partie du problème, ils accueillent encore plus favorablement les suggestions et pistes de réflexion des consultants; ils découvrent la richesse d'un partage de représentations différentes et divergentes de la réalité. Trois indices de transformation liée à la capacité de réfléchir ont émergé de l'analyse des apprentissages évoqués par les participants et participants: comprendre la situation différemment en approfondissant certains aspects de la situation; modifier sa façon de voir en élargissant son analyse par les contributions collectives et prendre conscience de ses schèmes de pensée.

Au niveau de l'agir, la perception de la capacité d'agir des participantes et participants se modifie grâce à la construction collective de propositions d'actions. Cet agir autrement est visible sous quatre aspects différents: une découverte de nouvelles stratégies de gestion, par exemple en évaluation des ressources humaines; une vision différente de l'intervention en sollicitant une collaboration des personnes impliquées; des actions plus assumées dans la gestion d'un changement après un positionnement clarifié et une conscience accrue de l'importance de développer des habiletés communicationnelles dans une situation d'encadrement.

De plus, l'approche de GCP reconnaît qu'on ne peut séparer la situation de celui ou celle qui la vit, ni de sa manière de la concevoir et d'y intervenir: *« la pratique professionnelle est incarnée dans la situation et tout ce que l'on peut dire de l'une renvoie nécessairement à l'autre »* (Payette, 2000). En développant une capacité à ressentir ce qui se passe pour elle lors des consultations, la personne s'entraîne à distinguer les faits de ses émotions et réussit à détecter des opportunités qu'elle ne voyait pas auparavant. Elle s'entraîne aussi à être plus à l'écoute des personnes. Dans une consultation où un participant ressent le malaise du client, il réinvestira ce qu'il a appris en évoquant souhaiter *« Tenir compte des émotions qui habitent l'autre dans notre intervention. Être attentif à ce qui est dit mais aussi à ce que l'on ressent chez l'autre et en soi »*.

Les devoirs qui incombent à un gestionnaire sont facilités par une attitude bienveillante. Cette attitude se développe entre autre par un travail important sur soi: *« j'aime la capacité de nous remettre en question. Cela m'impressionne de voir que cette ouverture est présente chez tous les participants »*. En GCP, le temps d'arrêt sur une situation préoccupante permet de se sentir reçu dans ses questionnements et aide à développer cette attitude. De même, aider l'autre et accepter de se faire aider est une expérience qui réduit le sentiment d'être isolé ou seul avec ses questionnements: *« [...] une problématique qui semble personnelle peut faire écho chez plusieurs personnes »*.

Le Codéveloppeur

Vol. 3, No. 2

Bulletin Veille et Recherche de l'AQCP

Dans les réinvestissements évoqués, plusieurs consultants expriment qu'ils feront appel aux autres services de leur collègue et à leurs collègues. C'est le cas d'un consultant qui exprime vouloir : *accompagner ses employés dans un projet qui développera la solidarité entre eux et ainsi leur montrer comment on arrive à faire ça*. Cet exemple rappelle le concept de gestionnaire formateur décrit par Adrien Payette.

Finalement les énoncés d'apprentissages analysés fournissent quelques traces de réflexivité concernant l'identité professionnelle: *il est bon de se rappeler les raisons de notre choix d'être cadre*. Le participant accepte ainsi d'être l'objet de sa réflexion. « *L'aspect de réfléchir sur notre propre positionnement dans l'organisation, je trouve ça intéressant d'y réfléchir plus sérieusement et plus en profondeur* ». Ces exemples de propos recensés rappellent aussi ceux de Payette (2000) quand il affirme que « vouloir apprendre à mieux agir comme praticien entraîne nécessairement les gens à s'étudier comme personne dans leur contexte organisationnel spécifique ».

En résumé, sous la forme d'un tableau, voici un premier répertoire d'indices de transformations dégagés d'une analyse de contenu des apprentissages évoqués par des participants à trois GCP pour un total de 21 situations soumises à la consultation.

Catégories et indices de transformations

Catégories de transformations	Indices de transformations			
Agir autrement	Capacité d'agir renforcée	Agir avec, auprès de... plus collaboratif	Agir pour le changement plus assumé	Agir communicationnel plus conscient
Penser différemment	Compréhension approfondie d'une situation	Façon de voir différente ou un point de vue nouveau	Prise de conscience explicite de ses préconceptions (réflexivité)	
Ressentir davantage	Reconnaissance des émotions en cause, les siennes et celles des autres	Écoute attentive		
Interagir avec bienveillance	Ouverture aux autres	Esprit d'entraide	Être aidé et aider	

Consciente que la recherche en GCP est relativement récente et que les chercheurs actuels sont à expérimenter des dispositifs de recherche dans ce domaine (Lafranchise et Paquet, 2014b; 2016), l'importance de se donner un cadre d'analyse et de bien choisir des indicateurs ou critères pour faire état des retombées de GCP en concordance avec les fondements de cette approche se révèle bien réelle. L'étude menée a permis de confronter des données à la construction théorique de l'approche de GCP et aux types de retombées ou de résultats déjà répertoriés dans les écrits professionnels mais la recherche d'une méthode efficiente de collecte et d'analyse de données concernant les retombées demeure, dans un défi de faire aussi simple et puissant que l'approche elle-même en contexte d'intervention.

Le Codéveloppeur

Bulletin Veille et Recherche de l'AQCP

Vol. 3, No. 2

Références

Baron, C. et Baron, L. (2015). Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action pour soutenir le développement du leadership. *Revue humain et organisation*, 1(2), 24-32.

Champagne, C. (2015). Le groupe de codéveloppement professionnel, pour être des partenaires dans l'apprentissage et le développement professionnel. *Revue Le partenaire*, 24(2), 8-12.

Champagne, C. (2014). Le groupe de codéveloppement professionnel: une approche puissante et de plus en plus reconnue. *Revue Effectif*, 17(1), 14-21.

Champagne, C. et Desjardins, M. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel, une communauté (de) pratique pour le transfert des savoirs. *Revue Le point en administration de la santé et des services sociaux*, 6(3), 30-32.

Lafranchise, N. et Paquet, M. (2016). *Développer et exercer son leadership d'accompagnement pour stimuler les apprentissages dans un groupe de codéveloppement (GCP)*. Communication présentée au 84^e Colloque Acfas, Montréal, 13 mai.

Lafranchise, N. et Paquet, M. (2014a). *Cheminement de groupes de codéveloppement professionnel dans le milieu de la santé: répercussions et conditions*. Communication présentée au 82^e Colloque Acfas, Montréal, mai.

Lafranchise, N. et Paquet, M. (2014b). *L'émergence de la recherche à propos du codéveloppement professionnel*. Communication présentée au 82^e Colloque Acfas, Montréal, mai.

Paquay, L., De Ketele, J.-M. et Crahay, M. (2006). *Analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

Payette, A. (2000). Le codéveloppement: une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39-59.

Savoie Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd. rev. et corr.). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (p. 275-291). P.U.F.

Résumé:

Le groupe de codéveloppement professionnel répond souvent à un besoin d'accompagnement dans la gestion d'un changement et soutien le développement professionnel. L'auteure présente quelques constats d'analyse des retombées des communautés de pratique en GCP à l'Association des cadres des collèges du Québec. Ces retombées sont présentées selon des indices de transformation observables chez les gestionnaires participants.

Source du document : http://www.accq.qc.ca/assets/documents/2017-10-19_Approche%20qui%20soutient%20le%20dev%20prof_Leane%20Arsenault.pdf

Une approche qui soutient le développement professionnel... Léane Arsenault



À l'Association des cadres des collèges du Québec, depuis quatre ans, nous vivons une activité de groupe de codéveloppement professionnel, en soutien au développement professionnel individuel, dans un mode partagé de résolution de problème et de pratique réflexive. Cet article présente deux des constats à la suite d'une étude exploratoire sur les retombées des GCP menée auprès de 21 participants pour un total de trois groupes vécus au cours de l'année 2016-17, dans le cadre du doctorat professionnel en éducation à l'Université de Sherbrooke.¹

Un premier constat: Dans un GCP tout comme dans la pratique professionnelle, les participants apprennent à partir d'une situation professionnelle avec laquelle ils créent du sens, dans le but de dépasser un malaise, une insatisfaction ou un questionnement qui les préoccupent ou encore à partir d'un projet pour lequel ils consultent leurs pairs. **Ce sens émerge du partage des savoirs issus de l'expérience des participants qui jouent le rôle de consultants.** Ce partage fournit des pistes d'action et suscite des transformations de compréhension, c'est-à-dire des apprentissages provoqués par l'expérience de GCP (Paquay, L. et al, 2006). C'est de cela dont parle Vergnaud (2011), quand il décrit comment se génère le savoir d'action dans l'adaptation aux situations et dans la transformation de la conceptualisation d'une action par son explicitation.

Un deuxième constat: Dans un objectif de soutien au développement professionnel, l'expérience de GCP couvre un **vaste éventail de situations**

¹ Depuis 2015, l'Université de Sherbrooke offre un programme de doctorat professionnel à deux cheminement : en pédagogie de l'enseignement supérieur ou gestion de l'éducation. Le programme prévoit entre autres la réalisation de deux projets d'intervention en milieu professionnel dans le but de dégager des savoirs professionnels.

professionnelles réelles dont les thématiques révèlent des préoccupations de processus, de stratégies ou d'outils de gestion. Plusieurs d'entre elles sont en lien avec les compétences relationnelles et communicationnelles alors que d'autres concernent les fonctions de supervision et d'encadrement. Ces situations sont tantôt liées aux capacités d'agir, tantôt en lien avec les capacités de réfléchir. Les situations professionnelles soumises à la consultation sont une occasion de comprendre que **plusieurs compétences sont interpellées pour une même situation**. Ainsi, les participants développent une conscience accrue de leur possibilité d'agir, concevant mieux leur rôle d'interface entre leurs équipes et la vision du changement souhaité : *«La consultation m'a permis de voir une progression dans les étapes et les stratégies que je peux utiliser [...]»*. Découvrir une autre façon de voir, approfondir une réflexion par une meilleure compréhension de certains concepts ou encore faire preuve de réflexivité, voilà autant de traces de capacités de réflexion et de capacités réflexives enrichies par des échanges respectueux et une analyse collective d'une situation donnée : *«...Voir ma problématique de façon plus détachée. Me poser des questions que je n'avais pas vues encore... »*.

*« Les questions nous rendent semblables
et les réponses nous différencient. »
(Eric-E. Schmitt, 2016)*

L'analyse de contenu des énoncés a conduit à six grandes thématiques d'apprentissages qui ont pu être regroupées à nouveau sous deux des grandes capacités visées dans l'approche de GCP : celle d'agir et de réfléchir. Puis, en reprenant les énoncés ainsi regroupés et en les interprétant à l'aide d'une grille largement inspirée de Champagne et Desjardins (2010)², il a été possible d'élaborer un premier répertoire d'indices de transformations individuelles telles qu'évoqués par celles et ceux qui la vivent.

² Desjardins et Champagne déclinent les effets de l'approche dans une typologie composée de quatre compétences génériques ou fondamentales : penser, agir, ressentir et être aidé et aider.

*« Apprendre c'est abandonner une représentation
pour en adopter une plus prometteuse »
(Gérard Fourez, 1992)*

Les participants, dans le rôle de client (celui qui consulte face à une situation) et dans le rôle de consultant, s'enrichissent de la diversité des points de vue et des axes d'analyse de leurs pairs. Ils découvrent les apprentissages expérientiels des uns et des autres et c'est ce qui fait dire à l'un d'eux: *« nos expériences teintent notre compréhension »*. Lorsqu'ils prennent conscience que leur façon de voir la situation fait partie du problème, y donne une couleur particulière, ils accueillent encore plus favorablement les suggestions et pistes de réflexion des consultants; ils découvrent la richesse d'un partage de représentations différentes et divergentes de la réalité. Trois indices de transformations liées à la capacité de réfléchir ont émergé des résultats: comprendre la situation différemment en approfondissant certains aspects de la situation; prendre conscience de ses schèmes de pensée et modifier sa façon de voir en élargissant son analyse par les contributions collectives : *« [...] Un enjeu peut en cacher un autre, parfois plus important.»*

La perception de la capacité d'agir des participantes et participants se modifie grâce à la construction collective de propositions d'actions. Cet agir autrement est visible sous quatre indices différents : une découverte de nouvelles stratégies de gestion, par exemple en évaluation des ressources humaines; une vision différente de l'intervention en sollicitant une collaboration des personnes impliquées; des actions plus assumées dans la gestion d'un changement après un positionnement clarifié et une conscience accrue de l'importance de développer des habiletés communicationnelles dans une situation d'encadrement : *« L'importance de clarifier les attentes, les rôles et responsabilités de chacun et les attentes du supérieur envers nous. »*.

De plus, l'approche de GCP reconnaît qu'on ne peut séparer la situation de celui ou celle qui la vit, ni de sa manière de la concevoir et d'y intervenir : *« la pratique professionnelle est incarnée dans la situation et tout ce que l'on peut dire de l'une renvoie nécessairement à l'autre »* (Payette, 2000a). En développant une

capacité à ressentir ce qui se passe pour elle lors des consultations, la personne s'entraîne à distinguer les faits de ses émotions et réussit à détecter des opportunités qu'elle ne voyait pas auparavant. Elle s'entraîne aussi à être plus à l'écoute des personnes. Dans une consultation où un participant ressent le malaise du client, il réinvestira ce qu'il a appris en évoquant souhaiter « *Tenir compte des émotions qui habitent l'autre dans notre intervention. Être attentif à ce qui est dit mais aussi à ce que l'on ressent chez l'autre et en soi* ».

Les devoirs qui incombent à un gestionnaire sont facilités par une attitude bienveillante. Cette attitude se développe entre autre par un travail important sur soi: « *j'aime la capacité de nous remettre en question. Cela m'impressionne de voir que cette ouverture est présente chez tous les participants* ». En GCP, le temps d'arrêt sur une situation préoccupante permet de se sentir reçu dans ses questionnements et aide à développer cette attitude. De même, aider l'autre et accepter de se faire aider est une expérience qui réduit le sentiment d'être isolé ou seul avec ses questionnements : « [...] *une problématique qui semble personnelle peut faire écho chez plusieurs personnes* ».

Dans les réinvestissements évoqués, plusieurs consultants expriment qu'ils feront appel aux autres services de leur collègue et à leurs collègues. C'est le cas d'un consultant qui exprime vouloir : « *accompagner ses employés dans un projet qui développera la solidarité entre eux et ainsi leur montrer comment on arrive à faire ça* ». Cet exemple rappelle le concept de gestionnaire formateur décrit par Adrien Payette (2000b).

Finalement les énoncés d'apprentissages analysés fournissent quelques traces de réflexivité concernant l'identité professionnelle: « *Il est bon de se rappeler les raisons de notre choix d'être cadre* ». Le participant accepte ainsi d'être l'objet de sa réflexion. Cet exemple rappelle le propos de Payette (2000a) quand il affirme que « *vouloir apprendre à mieux agir comme praticien entraîne nécessairement les gens à s'étudier comme personne dans leur contexte organisationnel spécifique* ».

En résumé, sous la forme d'un tableau, voici un premier répertoire d'indices de transformations dégagés d'une analyse de contenu des apprentissages évoqués par des participants à trois GCP pour un total de 21 situations soumises à la consultation.

Catégories et indices de transformations

Catégories de transformations	Indices de transformations			
Agir autrement	Capacité d'agir renforcée	Agir avec, auprès de... plus collaboratif	Agir pour le changement plus assumé	Agir communicationnel plus conscient
Penser différemment	Compréhension approfondie d'une situation	Façon de voir différente ou un point de vue nouveau	Prise de conscience explicite de ses préconceptions (réflexivité)	
Ressentir davantage	Reconnaissance des émotions en cause, les siennes et celles des autres	Écoute attentive		
Interagir avec bienveillance	Ouverture aux autres	Esprit d'entraide	Être aidé et aider	

Consciente que la recherche en GCP est relativement récente et que les chercheurs actuels sont à expérimenter des dispositifs de recherche dans ce domaine (Lafranchise et Paquet, 2016), l'étude menée a permis de confronter des données à la construction théorique de l'approche de GCP et aux types de retombées ou de résultats déjà répertoriés dans les écrits professionnels mais la recherche d'une méthode efficiente de collecte et d'analyse de données concernant les retombées demeure, dans un défi de faire aussi simple et puissant que l'approche elle-même en contexte d'intervention.

Références bibliographiques

- Champagne, C. et Desjardins, M. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel, une communauté (de) pratique pour le transfert des savoirs. *Revue Le point en administration de la santé et des services sociaux*, 6(3), 30-32.
- Lafranchise, N. et Paquet, M. (2016). *Développer et exercer son leadership d'accompagnement pour stimuler les apprentissages dans un groupe de codéveloppement (GCP)*. Communication présentée au 84^e Colloque Acfas, Montréal, 13 mai.
- Paquay, L., De_Ketele, J.-M. et Crahay, M. (2006). *Analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Payette, A. (2000a). Le codéveloppement : une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39-59.
- Payette, A. (2000b). Gestionnaires formateurs. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.provirtuel.com/apayette.html>>.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (p. 275-291) P.U.F (1^e éd.1996).